PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 17 5 LISTOPADA 1930 ROK IX

MUSIMY BUDOWAĆ TWIERDZE W SERCACH OBYWATELI.

W sobotę, dnia 19 października 1930, p. Minister W. R. i O. P. dr. Sławomir Czerwiński, z okazji rocznicy zwycięskiego odparcia najazdu Rosji Sowieckiej, wygłosił w Polskiem Radjo przemówienie, skierowane do szerokich rzesz nauczycieli.

Przemawiając w dziesiątą rocznicę zwycięskiego zakończenia ostatniej wojny polskiej, chcę mówić do nauczycielstwa.

Chcę mówić do tej olbrzymiej, bo prawie stutysięcznej armji pracowników i pracowniczek, którzy przyszłość Polski w duszach jej młodych pokoleń kształtują. Ale nie chcę dziś mówić jako przełożony, wydający polecenia i rozkazy, tylko jako jeden z żołnierzy tej armji, jako jeden z tych, którego serce — śmiem to twierdzić — bije rytmem, zgodnym z rytmem, bijącym w szeregach.

A wolę mówić w tym właśnie charakterze, bo nie wszystko, co jest pracą armji nauczycielskiej, da się załatwić rozkazem, bo do wielu, bardzo wielu tej pracy działów potrzebny jest nie tyle rozkaz, ile trafność głosu sumienia pedagogicznego i szczery zapał każdego żołnierza.

A ja właśnie o tych rzeczach chcę dziś w tem krótkiem przemówieniu parę słów powiedzieć:

Koledzy i Koleżanki!

Gdy czasem, siedząc w ciszy swego gabinetu, przymykam oczy i myślę o Was wszystkich, przy warsztatach swej pracy stojących, gdy liczę w myśli te miljony dusz dziecięcych i młodzieńczych, które chlebem własnego ducha karmicie, gdy mi się wydaje, że słyszę Wasz głos, nauczający na całej przestrzeni od Pucka do Zaleszczyk i od Cieszyna do Dzisny, to doznaję wrażenia, jak gdybym czuł dotykalnie tę wielką potęgę, jaką Wasz wysiłek zbiorowy być może.

Już w wiekach minionych przodkowie nasi rozumieli dobrze, że Polska, której ani morza, ani góry nie bronią, musi budować twierdze w sercach swych obywateli.

O ileż baczniejsi na te twierdze powinniśmy być dzisiaj my, którzy możemy czerpać naukę z doświadczeń upadku Polski i z bolesnych goryczy niewoli.

Dlatego też wychowanie dzielnych i ofiarnych obywateli Państwa jako najważniejszy i najogólniejszy cel pracy wychowawczej w Polsce, to nie żaden wymysł ani nowy wynalazek, ale wniosek, wysuwający się z nieodpartą koniecznością z przeglądu zarówno naszej przeszłości, jak i naszego położenia dzisiejszego.

I nie dajcie się, Koledzy i Koleżanki, zwieść i obałamucić tym krzykiem nieszczerego oburzenia, jaki się dokoła hasła t. zw. wychowania państwowego z niektórych stron podnosi.

Nieprawdą jest, że hasło to nie godzi się z celami religijnemi Kościoła Katolickiego. Kościół Katolicki jest przeciwny tylko temu, co się nazywa monopolem państwa w dziedzinie wychowania. On także, a w pewnym zakresie On przedewszystkiem ma szczególnie ważne, wskazane Mu przez Boga, zadania Ale tylko zawzięty wróg Kościoła, albo beznadziejnie niemądry Jego obrońca może usiłować wmówić w polską opinję publiczną, że dążenie Państwa do wychowania sobie dobrych obywateli jest sprzeczne z interesami Kościoła.

„Państwo może wymagać, a stąd i starać się o to, żeby wszyscy obywatele posiadali konieczną znajomość swoich obywatelskich i narodowych obowiązków“. To ostatnie zdanie nie jest moje, cytuję je dosłownie z Encykliki Jego Świętobliwości Papieża Piusa XI o chrześcijańskiem wychowaniu młodzieży.

Również nie ze szczerej troski o dobro Ojczyzny, ale z demagogji partyjno-politycznej pochodzi krzyk, że hasło wychowania w duchu państwowym jest niezgodne z zasadami wychowania narodowego.

Rzecz się ma wręcz przeciwnie. Dziś dla nas Polaków wychowanie narodowe winno być całe przeniknięte i ukoronowane t. zw. wychowaniem państwowem. Pojęcie wychowania narodowego ma bezwątpienia zakres szerszy, niż wychowanie państwowe, na które można patrzeć jako na część tamtego. Ale równocześnie trzeba sobie jasno uświadamiać, że prawie cała praktyczna treść wychowania obywatelskiego, wychowania dla życia w państwie i do życia dla Państwa, zawiera się dopiero w wychowaniu państwowem.

Pod grozą niespełnienia jednego z naszych najpoważniejszych zadań musimy doprowadzić do tego, by nowe pokolenie polskie wchodziło w życie publiczne z tem poczuciem i przekonaniem, że deklamacja patrjotyczno-narodowa bez ofiarnej służby Państwu jest komedją i kłamstwem.

Głębokie poczucie obowiązku szarej służby codziennej oraz kult wielkiej ofiary, kult bohaterstwa na rzecz tego najwyższego dobra naszego, jakiem jest własne odzyskane państwo, muszą być żywe i gorące w duszach naszych wychowanków.

A gdy się o tem myśli, gdy się w tę prawdę pedagogiczną tak jasną i bezsporną wierzy, to bunt i gniew wzbiera w piersi przeciwko tym, którzyby serca i umysły naszej młodzieży chcieli zamknąć dla tych wydarzeń historycznych, w których wyraziło się i skrystalizowało najwytrwalsze, najofiarniejsze, a przedewszystkiem najskuteczniejsze dążenie do zdobycia i utrzymania naszej niepodległości państwowej.

Koledzy i Koleżanki! Jak w naszem życiu publicznem, tak i w naszej dzisiejszej pedagogice praktycznej ciągle jeszcze trwa walka o właściwy stosunek wychowawców i młodzieży do postaci i czynów Józefa Piłsudskiego.

Złośliwą brednią jest twierdzenie, że chodzi tu tylko o kult dla przywódcy jednego z obozów politycznych w Polsce. Kto tak twierdzi, ten albo świadomie kłamie, albo składa dowód, że nic nie rozumie z tego, co się w Polsce przez ostatnich parę dziesiątków lat działo i co się dzieje obecnie.

Bo w walce o stosunek młodych do dzieła Józefa Piłsudskiego ma się rozstrzygnąć pytanie, czy z kapitału polskiego wychowania obywatelskiego mają być skreślone pozycje, które dla tego wychowania, zwłaszcza w Polsce odrodzonej, są najcenniejsze.

Bo w osobie Józefa Piłsudskiego zbiegło się i spersonifikowało to wszystko, co było dawniej dążeniem do niepodległości, a co jest dzisiaj pracą i walką o utrwalenie i pomnożenie siły odzyskanego Państwa.

I dawniejszy Jego bój podziemny z caratem i ratujący honor narodu czyn legjonowy i krwawy trud pierwszych dwóch lat niepodległości i uderzenie majowe i obecne wzięcie bezpośredniego udziału w walce o naprawę ustroju i wydanie przez to swej osoby na jad i błoto nienawiści zaślepieńców partyjnych —

wszystko to, to jedna wielka, zaiste, prawie nadludzka ofiara, złożona na ołtarzu tej idei, która w sercach Polaków ma tworzyć owe twierdze, zastępujące granice naturalne naszego Państwa.

Powiedzcież tym, którym w szkole trudno jest wymówić nazwisko Piłsudskiego, niech z dziejów zdobycia i dotychczasowego istnienia naszej niepodległości wyprują i usuną pasmo zdarzeń, trudów i wysiłków, związane z imieniem Piłsudskiego, i z reszty, która pozostanie, niech spróbują wybrać materjał szlachetny, aby służył za wzór, przykład i naukę dla młodych obywateli odrodzonej Polski.

Co z tego ma najsilniej przemówić do młodzieży? Czem ma się ona szczególnie przejąć i zachwycić? Czy pokorną czołobitnością wobec zaborców? Czy hasłem niewolniczej bierności w dziejowej godzinie wojny ludów? Czy morderstwem pierwszego Prezydenta odzyskanej Rzeczypospolitej? Czy gorliwością pracy sejmowej, obalającej każdy rząd, zanim ten przystąpił do systematycznej pracy? Czy pchaniem państwa do bezsiły i anarchji w imię szczytnych haseł obrony parlamentaryzmu i demokracji?

Nie daj Bóg, aby wychowanie młodych pokoleń odrodzonej Polski opierać się miało na tej strasznej ewangelji.

Nie możemy do tego dopuścić! Nie możemy dopuścić, aby pod maską bezpartyjności i apolityczności szkoły kradziono nam najpiękniejsze i najcenniejsze walory wychowawcze, niosące prawdę historyczną.

Więc nie obawiajmy się tej prawdy i otwórzmy serca młodzieży dla wszystkiego tego, co w naszych dziejach współczesnych jest piękne, ofiarne i mocne.

Ślubujmy to sobie w tę dzisiejszą rocznicę, bo najlepszem uczczeniem zwycięstwa i najpiękniejszym hołdem dla tych, co z pola chwały w wieczność odeszli, będzie wzmożenie pracy nad utrwaleniem w sercach młodzieży tych ideałów, za które oni życie swe oddali. Do pracy więc Koledzy i Koleżanki! Do skrzętnej i gorliwej pracy, aby nie powiedziała o nas kiedyś historja, że Bóg nam dał Ojczyznę wolną, a myśmy fundamentów pod jej trwałość założyć nie umieli.

Myśl o krwi serdecznej, w r. 1920 przelanej, niech nam będzie głosem sumienia, nakazem obowiązku i niegasnącem ogniskiem zapału.

WSPÓŁCZESNE KIERUNKI PEDAGOGICZNE.

II.

Autorytet a wolność. Poprzednio pisałem o kierunkach pedagogicznych, jakie powstały przy rozpatrywaniu celów wychowawczych. Obecnie poświęcę słów kilka środkom wychowawczym. W ubiegłych wiekach uchodził za bezwzględny środek wychowawczy autorytet, który dziś coraz bardziej usuwa się pod naporem wolności w wychowaniu. Pod wyrazem autorytet rozumiemy zwykle uznanie czyjejś powagi. Pod tym względem nie uda się nigdy zwalczyć zupełnie autorytetu, gdyż jednostka zawsze będzie uznawała powagę pewnych ludzi lub potęg. Autorytet nie powinien jednak być tamowaniem postępu, wychowanie nie ma być przecież tylko odtwarzaniem wzorów, ale ma budzić nowe siły. Z tego względu nie mogło się też utrzymać na stałe uznawanie autorytetów średniowiecza. Życie w swych formach gospodarczych, państwowych, społecznych i kulturalnych kroczy stale naprzód, jedne autorytety ustępują miejsca innym, zachowując krótszy lub dłuższy żywot.

Uznanie autorytetu to poddanie sie pewnym siłom wyższym, dlatego też mówimy o autorytecie religji, prawa, form obyczajowych. Dzieje uczą nas, że te autorytety nie są niezmienne, lecz podlegają zmianom zależnie od wymogów życiowych. Nie bez wpływu pozostaje tu i tradycja, dlatego ludziom, zwłaszcza starszym, nieraz z trudnością przychodzi się naginać do form nowych. Dziś słyszymy narzekania na młodzież, że nie uznaje autorytetów. Możnaby twierdzić, że młodzież dzisiejsza niegorsza jest od młodzieży ubiegłych pokoleń, ale z powodu zmiany warunków życiowych dawne ideały się przeżyły, i młodzież ich autorytetu nie uznaje. Czy jednak młodzież dzisiejsza nie tworzy sobie nowych ideałów, nie uznaje nowych autorytetów? Sądzę, że tak. Przecież i młodzież uznaje symbole swoistych autorytetów w postaci lilijki harcerskiej, sztandaru lub godła drużyny sportowej, które ma w niegorszem poważaniu jak jej przodkowie ryngrafy i korony.

Autorytet w pojęciu dawnem opierał się na przymusie. Wywarł też swe piętno na szkole. Nieodłącznym symbolem nauczyciela był kij. Matki groziły niesfornym swym dzieciom szkołą. Taki autorytet, opierający się na sile fizycznej i groźbie kary,

utrzymać się nie mógł, i z nim oddawna toczy się walka. Poznano, że tak brutalny autorytet nie ma wartości wychowawczych. Nauczyciel nie może być wyłącznie rozkazodawcą i przeprowadzić li tylko własną swą wolę, bo to byłby gwałt, przez silniejszego zadany słabszemu. Utrzymać się może tylko we wczesnem dzieciństwie, kiedy chodzi o ochronę życia dziecka. Tam uznaje go też tak skrajna zwolenniczka wolności dziecka, jaką jest Ellen Key.

Uznanie godności własnej dziecka jest dzisiaj już zasadą, przyjętą przez świat pedagogiczny, dlatego też nikt nie będzie już uznawał autorytetu nauczyciela, poniżającego dziecko. Przeprowadziły to konsekwentnie nowe szkoły, w których nauczyciel nie jest rozkazodawcą lecz przyjacielem i doradcą dzieci. Mimo form swobodnych, poszanowania, spólnoty, jej pracy i organizacji (samorządy), wyczuwa dziecko wyższą siłę moralną i intelektualną nauczyciela, którą chętnie uznaje i której się podporządkowuje. Nauczyciel nie powinien więc być autorytetem narzuconym, wywołującym strach, lecz autorytetem, uznanym przez dzieci, co da mu najlepszą rękojmię pomyślnej pracy wychowawczej.

Taki autorytet da się zupełnie dobrze pogodzić z wolnością dziecka. Wolność w pojęciu pedagogicznem streszcza się w wyrazach samowychowanie, samokształcenie, jest ona procesem płynnym, siłą twórczą, która może zarówno wzmagać się i rozwijać, ale i wypaczyć się. Dlatego też w nowej szkole zwracamy uwagę na siły twórcze dziecka, nie narzucamy mu wiedzy, dziecko ją samo zdobywa. Nie robimy mu przepisów, dziecko w formach organizacji samorządowej samo opracowuje regulamin zachowania się, przyczem zwraca uwagę na korzyści, wynikające z tego dla całej klasy. Nauczyciel pilnuje, by siły te się nie wypaczyły, ale nie czyni to zgóry jako autorytet narzucony, lecz jako przyjaciel i doradca dzieci, jako członek ich gromady. Dziecko poczuje wtenczas swą wartość ludzką i w wszelkich poczynaniach klasy pozna, że ponad jednostką stoi pewna społeczność t. j. klasa i szkoła, której dla dobra pracy podporządkować się trzeba. Autorytet jednostki zostaje wyparty przez autorytet społeczny.

Wolność dziecka nie jest zatem identyczna z samowolą, lecz rozwija się w dążności do dobra gromady analogicznie do wolności w pojęciu politycznem, za którą uważamy możność czynienia tego, czego prawo nie zabrania. Tak w społeczności demokratycznej

jak i społeczności klasowej prawo nie jest nakazem, z góry płynącym, lecz uchwałą tejże społeczności. Brutalny przymus jest przeciwieństwem tej zasady. Bezwzględny autorytet, opierający się na przymusie, wywołuje w wychowankach bierną inteligencję i wolę. Było to może dobre w dawnych monarchjach, gdzie chodziło o wychowanie wierno-poddańczych sług dynastji, nie może się jednak utrzymać w okresie rozkwitu demokracji, kiedy chodzi o rozwój sił twórczych każdej jednostki. Dziś jest więc potrzebne wychowanie na zasadach takiej wolności, o jakiej powyżej była mowa. Przyczyni sie to do rozwoju czynnej inteligencji i woli, a więc do zdolności inicjatywy, przedsiębiorczości, dzielności, samodzielności i odwagi cywilnej. Przymus rodzi nienawiść i zgorzkniałość, tem samem wypacza charakter; wolność zaś, opierająca się na poszanowaniu uchwalonych praw, rozwinie najszlachetniejsze pierwiastki istoty ludzkiej.

Ustrój szkolny. Tak, jak w dawnych społeczeństwach reakcyjnych mieliśmy dwie warstwy, rządzących i słuchających, tak i w szkolnictwie szkoły średnie i ludowe odgraniczone były głęboką przepaścią. Przejście z jednego systemu do drugiego było nadzwyczaj utrudnione, gdyż szkoły średnie nie były przeznaczone dla warstw niższych.[1]) Niejeden talent oczywiście dzięki takiemu ustrojowi szkolnemu nie mógł się rozwinąć, a nawet zmarniał. Wskutek tak niefortunnego podziału szkół, nie dającego zastosować się do naszych czasów i nowszych badań psychologicznych, zaczęto się w ostatnim czasie coraz gwałtowniej domagać reformy ustroju szkolnego. Reforma ta ma iść w kierunku jedności szkolnictwa t. zn. powiązania wzwyż jednego typu szkoły z drugim przy jednoczesnej rozbudowie szkolnictwa wszerz (szkoły wszelakiego typu na stopniu średnim i wyższym). Siedmioklasowa szkoła powszechna według tego projektu byłaby podbudową całego szkolnictwa, z niej miałby uczeń w miarę zdolności dostęp do wszelakich szkół o charakterze ogólnokształcącym i zawodowym. Nowy ustrój jednolity w przeciwstawieniu do dawnego dualistycznego ma się przyczynić do odpowiedniej selekcji talentów i zdolności oraz zużytkowania ich dla dobra społeczeństwa.

---

[1]) Wystarczy przeczytać Przybyszewskiego *Moi współcześni*, aby mieć wyobrażenie, z jaką udręką przechodziło dziecko chłopskie przez gimnazjum (mowa tam o młodym Kasprowiczu).

Psychologicznie został uzasadniony tem, że zainteresowania specjalne budzą się dopiero około 14 roku życia, a więc wtenczas, kiedy uczeń kończy szkołę powszechną. Opierając się na tych badaniach, powinien uczeń dopiero po ukończeniu szkoły powszechnej przejść do szkoły średniej.

Walka o ustrój szkolny łączy się ściśle z walką o postęp demokracji. Tak, jak życie społeczne i polityczne podlega tej ewolucji, tak i w szkolnictwie odczuwa się pęd do demokratyzacji. Nie było tej walki w wiekach dawnych, kiedy zakony dzierżyły monopol nauczania. Zapoczątkowała się ona dopiero w przeddzień wielkiej rewolucji francuskiej. Konstytuanta jasno określiła pojęcie wolności i równości. Z istoty tych pojęć wypłynęło prawo kształcenia dla wszystkich. Powszechny obowiązek szkolny, jakkolwiek jest zdobyczą ostatnich dziesiątków lat, tkwi korzeniami swemi w rewolucji francuskiej. Indywidualistyczni żyrondyści jak również jakóbini wierzyli w harmonję praw osobistych jednostki, wypływających z pojęcia wolności oraz państwa i na tej też podstawie starali się zbudować system szkolny jednolity, którego plan wyszedł z pod pióra Condorceta. Szkoła miała się dzielić na cztery stopnie (écoles primaires — écoles secondaires — instituts — lycées). Condorcet chciał urzeczywistnić ideę wolności w wychowaniu w przeciwstawieniu do jakóbina Lepelletiera, który propagował bezwzględną równość i w swojej doktrynie posunął się tak daleko, że chciał, by wszystkie dzieci uczyły się tych samych rzeczy, były jednakowo ubrane, odżywiane itp. Condorcet żądał, by system szkolny był oparty na wolności osobistej, z tego też względu domagał się autonomji szkolnictwa. Do trzech czynników władzy: ustawodawczej, wykonawczej i sądowniczej, wymienionych przez Montesquieu w dziele *L'esprit de loi*, chciał wprowadzić czwarty: czynnik wychowawczy. Poglądy Condorceta są tak nowoczesne i śmiałe, że jeszcze dziś nie straciły nic z swej aktualności, choć nie zostały dotychczas zrealizowane. Każdy niższy stopień szkoły miał według tego projektu stać pod zarządem wyższego. Jest w tem pewne podobieństwo do Ustaw Komisji Edukacyjnej, która dała uniwersytetom prawo nadzoru nad szkołami średniemi. Dozór nad całem szkolnictwem miała sprawować specjalna instytucja (*Société Nationale des Sciences et des Arts*), którą pozbawiono charakteru kształcącego. Miał to

być raczej instytut naukowo-badawczy, stojący na gruncie neutralnym i niezależnym.

W projekcie tym odzwierciedla się niewątpliwie duch czasu i haseł wówczas głoszonych. Tchnie z niego wiara w siłę prawa i społeczność. Condorcet, pełen wiary w zdolność rozwojową człowieka (*perfectibilité réellement indéfinie*), chciał oprzeć wychowanie na rządach czystej wiedzy, ignorując wpływy państwa, gospodarki i religji. Jest w nim coś z marzycielstwa Platona, z tą jednak różnicą, że ustrój mędrca helleńskiego był utopją, podczas kiedy filozof rewolucji korzystał z świeżo głoszonych haseł i owoców przewrotu politycznego.

Systemu Condorceta nie zrealizowano. Rzeczywistość poszła inną drogą, gdyż w interesie zwycięskiej reakcji politycznej XIX wieku nie leżało założenie takiego systemu szkolnego.

Podobnie jak na Zachodzie myślano nad reformą szkolnictwa i w Polsce. Reformatorzy nasi nie byli tak radykalni, zasługą ich jest jednak, że dzieło reformy zrealizowali i pod tym względem byli szczęśliwsi od reformatorów zachodnich. Dokonali upaństwowienia szkolnictwa, założyli sieć szkół parafjalnych i utworzyli pierwsze w Europie ministerstwo oświaty. Zauważymy tu podobieństwo do haseł głoszonych przez Condorceta. Komisja Edukacyjna bowiem była instytucją niezależną i neutralną, jej prezes nie wchodził w skład Rady Nieustającej, która była ciałem ściśle politycznem (władzą wykonawczą). Niestety i u nas reakcja XIX wieku przekreśliła początek prac nad demokratyzacją szkół.

Wiek XIX powrócił do szkoły dualistycznej (szkoły elementarne dla ludu, gimnazja i uniwersytety dla warstw uprzywilejowanych). Jedynie szkoła amerykańska zdawała się iść bo linji, nakreślonej przez Condorceta. A jednak odkrył tam Stanlay Hall paradoks, że mimo ułatwienia młodzieży dostępu do szkół, tylko 26,3 % kończy szkołę całkowicie, tylko mniejszość młodzieży otrzymuje zatem to, co szkoła dać powinna. Rozpoczyna się więc różniczkowanie systemu szkół wszerz odpowiednio do złożonych zadań życia i specjalnych zdolności jednostek. Podstawę naukową odpowiedniej selekcji uczniów do szkół dała psychologja dyferencjalna. Okazało się więc, że pojęcie równości według Lepelletiera w zastosowaniu do szkół utrzymać się nie mogło. Dziś pojmujemy równość wychowawczą inaczej. Szkoła winna dać dziecku to, co

po jego zdolnościach spodziewać się można, a raczej szkoła powinna odpowiednio do indywidualności dziecka rozwinąć te zdolności, które danemu osobnikowi będą w życiu najprzydatniejsze. To też Briggs uważa za zadanie szkoły

1) dać dzieciom pewne wykształcenie elementarne,
2) zabezpieczyć przyszłe potrzeby ucznia,
3) zbadać zainteresowanie i zdolności ucznia,
4) umożliwić uczniowi dalsze kształcenie,
5) pomóc przy wyborze zawodu.

Widzimy z tego, że zadania szkoły w ostatnich latach znacznie się rozszerzyły. Wkracza ona dziś w dziedziny, które jej do niedawna były obce. Realizowanie tych celów (zwłaszcza pod pkt. 2, 3, 5, wymaga naukowo dobrze przygotowanych nauczycieli. Wprowadzenie psychologów szkolnych, zapoczątkowało też nową naukę — psychotechnikę. Chodzi tu o skierowanie ucznia na właściwe pole pracy, czy to będzie warsztat rzemieślnika, fabryka, czy też pracownia uczonego. Aby zaś umożliwić racjonalne dalsze kształcenie się ucznia, należy iść w kierunku szkoły jednolitej, bo dzisiejsza 7 - klasowa szkoła powszechna uniemożliwiała zdolnemu uczniowi dostęp do szkół średnich. Należałoby też pomyśleć nad rozbudową szkolnictwa zawodowego i uświadomić społeczeństwo o potrzebie istnienia tych szkół.

Kształcenie nauczycieli. Ze sprawą reformy szkolnej łączy się ściśle kwestja kształcenia nauczycieli. Podział nauczycielstwa na kategorje przy systemie jednolitym utrzymać się nie może. Ten dualistyczny podział na nauczycieli i profesorów zgadza się z systemem dualistycznym, gdzie zarówno uczniom szkół powszechnych jak i nauczycielstwu jest utrudniony dostęp do szkół wyższego typu. Seminarja nauczycielskie są zatem w systemie jednolitym nie do pomyślenia. Szkoła jednolita musi posiadać jednolite nauczycielstwo.

Zadania szkoły w ostatnich latach znacznie wzrosły i okazało się, że wykształcenie, jakie dają seminarja, nie wystarcza wobec dzisiejszych wymogów życiowych. Seminarja mają to niewdzięczne zadanie, że dają zarówno wykształcenie ogólne i zawodowe. Z konieczności musi i jedno i drugie być niekompletne. Na wyższych kursach seminaryjnych, gdzie kształcenie w kierunku ogólnym ustępuje kształceniu zawodowemu, przerywa się prąd zainte-

resowań dopiero co rozbudzony u niejednego ucznia. Kształcenie zawodowe, ścieśnione znowu w ramach kilku czy kilkunastu godzin w tygodniu, nie może w programie swym objąć wszystkich tych zagadnień, których znajomość jest dla nauczyciela konieczna. Większość dochodzi też dziś do przekonania, że najwłaściwszą drogą do zawodu nauczycielskiego jest szkoła średnia ogólnokształcąca i oparte na niej studjum wyższe.

Reforma szkolna i związana z nią reforma kształcenia nauczycieli są to sprawy tak ważne, że nie zdoła się je przeprowadzić z dziś na jutro. Względy praktyczne utrudniają to znacznie, a ponieważ chodzi tu o zagadnienia wychowawcze, stosować należy daleko idącą ostrożność. Z tego jednak, co dotychczas uczyniono u nas i zagranicą, wynika, że idziemy naprzód w kierunku szkoły jednolitej i reformy kształcenia nauczycielstwa.

P e d a g o g i k a   p s y c h o a n a l i t y c z n a. Jeśli jest mowa o współczesnych kierunkach pedagogicznych, nie można pominąć najmłodszego z nich — pedagogiki psychoanalitycznej, która nie znalazłszy jeszcze oparcia w praktyce, wyrasta z psychoanalitycznej teorji Freuda. Kierunek ten wywołał w Austrji, Szwajcarji i Niemczech wielki rozgłos. Nauka Freuda jest o tyle przełomowa, że zwróciła uwagę na podświadomość. Praktyczne zastosowanie znalazł ten kierunek przedewszystkiem w medycynie (leczenie zaburzeń neurologicznych). Ale w ostatnich latach wpływ ten dociera i w dziedzinę pedagogiki. Na Zachodzie powstają z roku na rok nowe instytuty pedagogiki psychoanalitycznej.

Charakterystyczne dla psychoanalizy jest, że zwraca uwagę na te zjawiska życia codziennego, które ogólna psychologja odrzuca jako błahe, nie mające żadnego znaczenia. I tak na podstawie t. zw. czynności błędnych np. zapominania nazwisk osób znanych, omyłek przy mówieniu, mimowoli zaśpiewanej melodji itp. wysnuwa psychoanalityk wnioski, jakie tendencje psychiczne kryją się w podświadomości osobnika.

Wielkie znaczenie w terapji psychoanalitycznej ma sen. Jest on w pojęciu psychoanalityków namiastkiem czegoś nieświadomego, wyraża się najczęściej symbolami, które trzeba uświadomić. Symbole poruszają głównie dziedziny seksualne.

Seksualizm odgrywa wogóle w nauce Freuda pierwszorzędną rolę. Jest on jego zdaniem centrem życia. Pierwsze odruchy

dziecka zwłaszcza ssanie mają według zdania tego wiedeńskiego uczonego podłoże seksualne. W trzecim i czwartym roku życia dziecka jest życie seksualne już wyraźnie zaakcentowane i wywiera wpływ na dalsze jego życie. Występuje wtenczas t. zw. kompleks Edypa. Dziecko zakochuje się w jednem z rodziców przeciwnej płci. Miłość ta jest połączona z wielkiemi objawami zazdrości, syn np. widzi w swej miłości do matki w ojcu rywala i często życzy sobie podświadomie jego śmierci.

Wybitne zaakcentowanie seksualności czyni naukę Freuda zbyt jednostronną, co przysporzyło jej wielu przeciwników. Nie można Freudowi jednak odmówić tej zasługi, że zwrócił uwagę na procesy podświadome, przez co znacznie rozszerzył pojęcie „procesy psychiczne", za które uważano dotychczas tylko te zjawiska, które przekroczyły próg świadomości. Popędy podświadome bywają według Freuda często powodem chorób neurologicznych. Leczenie tych chorób polega na wyparciu tych popędów z podświadomości t. zn. na uświadomieniu tego, co kryło się dotychczas w podświadomości pacjenta.

Co z tej nauki przyjęła pedagogika? Pedagogika psychoanalityczna jest jeszcze nauką w zaczątkach. Przytoczę kilka zdań z wykładu córki Freuda, nauczycielki z Wiednia, wygłoszonego z okazji otwarcia Instytutu Pedagogiki Psychoanalitycznej w Frankfurcie nad Menem w dniu 16 lutego 1929 r.

Dla pedagogiki jest ważne, że psychoanaliza zajęła się tem dzieckiem, które dotychczas uchodziło za niegrzeczne. Wykazała ona, że te niegrzeczności są wypowiedzeniem się wewnętrznego rozwoju popędów. Wychowanie jest potrzebne, gdyż dziecku brak woli wychowawczej. Właśnie ten brak woli i przesadne przywiązanie się dziecka do wychowawcy może je sprowadzić na bezdroża. Z tego też względu nie może być zalecana przesadna troskliwość wychowawcza, gdyż budzi ona neurozę. Z doświadczenia wiemy też, że taka przesadna troskliwość ze strony wychowawcy przynosi skutek wręcz przeciwny. Najbardziej wskazany jest więc w wychowaniu t. zw. złoty środek, nie można dziecka zostawić bez wychowania, ale nie należy je znów przeczulać. Z jednej strony należy zaspokoić jego popędy, z drugiej znów trzeba je hamować.

Freudówna widzi trzy możliwości zastosowania analizy w wychowaniu.

1. Do obecnych form i celów wychowawczych należy przystąpić krytycznie, aby uniknąć błędów.

2. Wychowawca powinien posiadać zaletę dobrej znajomości ludzi, która pozwoliłaby dziecko inaczej widzieć i cenić aniżeli dotychczas. Podświadomy stosunek dziecka do wychowawcy należy przejrzeć i na niego odpowiednio reagować.

3. W wypadkach rozwijającej się neurozy należy stosować terapję czyli analizę dziecięcą.

Freudówna sądzi, że pedagogika psychoanalityczna będzie się mogła rozwinąć tylko wtedy, o ile wychowawcy będą uważali duszę dziecka za więcej skomplikowaną aniżeli się ją dziś uważa, a samą analizę uznają za mniej złożoną.

Literatura przedmiotu:

Dewey: — *Szkoła a społeczeństwo.* Lwów — Warszawa 1924.
Eggersdorfer: — *Jugendbildung.* München 1928.
Foerster: — *Szkoła i charakter.*
Freud: — *Vorlesungen zur Einführuug in die Psychoanalyse.* Leipzig 1917.
Dr. Gawroński: — *Szkoła Odrodzenia.* Poznań.
Hamaîde: — *Metoda Decroly.* (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych.)
Hessen: — *Schule und Demokratie.* (*Die Erziehung.* Rocznik IV, nr. 8.)
Joteyko: — *Jedność szkolnictwa ze stanowiska psychologji i potrzeb społecznych. (Polskie Archiwum Psychologji.)*
Dr. Kaczmarek: — *Z problemów demokratyzacji wychowania. (Ruch Pedagogiczny.* Rok 1929, zesz. 5 i 6*)*
Karsen: — *Die neuen Schulen in Deutschland.* Langensalza.
Ellen Key: *Stulecie dziecka.* (Bibljoteka dzieł pedagogicznych.)
Kot: *Historja wychowania.* Kraków 1924.
Lehmann: *Die pädagogische Bewegung der Gegenwart.* München 1922.
Münch: *Zukunftspädagogik.* Berlin 1913.
Nawroczyński: *Uczeń i klasa.* Warszawa.
Rowid: *Szkoła twórcza.* Kraków 1926.
Überweg: *Grundriss der Geschichte der Philosophie.* Berlin 1923.
Vorländer: *Geschichte der Philosophie.* Leipzig 1927.
Dr. Ziemnowicz: *Problemy wychowania współczesnego.* Kraków 1927.
— *Autorytet a wolność w wychowaniu. (Ruch Pedagogiczny.* Rok 1928, zeszyt 3 i 4.).

Bydgoszcz. Ludwik Bandura.

Z HISTORJI POLSKIEGO SZKOLNICTWA.

Uwagi nad wyższemi szkołami polskiemi w porównaniu do niemieckich ks. Wojciecha Szwejkowskiego (1808 r.).

II.

Aby jednak program nauczania móc przystosować do nowych zasad i wymagań, potrzebna armja nauczycielska. Ale zdaniem Szwejkowskiego nie tyle troszczyć się należy o liczbę nauczycieli, ile raczej o dostateczne ich uposażenie. Dzięki nędznej płacy nauczycielem był ten tylko, kto musiał, a niezawsze najzdolniejszy i najodpowiedniejszy na to stanowisko. Chcąc obsadzić posady nauczycielskie ludźmi zdolnymi, trzeba im dać odpowiednie wynagrodzenie, bo tylko wyjątkowej potrzeba duszy, by gorliwość jej nie ostygła, gdy i władzę i społeczeństwo widzi oziębłemi. Obok kwestji uposażeniowej trzeba pamiętać o tem, że stan nauczycielski nie może się składać z osób przygodnie z nim związanych, bez przygotowania fachowego. Stąd konieczną jest rzeczą założenie seminarjum dla przyszłych nauczycieli wszelkich stopni. Seminarja nauczycielskie dla nauczycieli do szkół średnich, w Krakowie i Wilnie założone, więcej myślały o utrzymaniu kandydatów przy akademji, aniżeli o przysposobieniu do stanu nauczycielskiego. Kandydaci podobno ani jednej lekcji specjalnej nie mieli i nie różnili się niczem od akademików. Natomiast szkoły zagraniczne na kształcenie zawodowe nauczycieli baczną zwracali uwagę, co jest słuszne. Pedagogika i dydaktyka jest dla nich niezbędna. Dlatego życzeniem Szwejkowskiego było, aby na język polski przetłumaczono podręcznik Niemayera. Dobrze byłoby również, gdyby kandydaci na stanowiska nauczycielskie hospitowali szkoły, jak to praktykują Niemcy i pod okiem doświadczonych pedagogów prowadzili lekcje praktyczne tak, jak się to obecnie czyni w szkołach ćwiczeń przy seminarjach nauczycielskich.

Dobro szkoły wymaga także, aby nauczycieli nie obarczać licznemi przedmiotami, gdyż wtedy nie mogą rzetelnie przygotować się do każdego z nich poszczególnie. Tak np. nauczyciel matematyki dawać musi arytmetykę, geometrję teoretyczną i praktyczną, algebrę, fizykę, logikę, historję naturalną, historję kunsztów, wypisy do historji naturalnej, wyznaczenie i poprawienie ćwiczeń domowych.

Nauczyciel musi być uzbrojony w dobrą metodę, która jest główną doskonałością i niby cechą stanu nauczycielskiego. Zadaniem nauczycieli nie jest pisanie dzieł naukowych, robienie nowych odkryć i wynalazków, ale podawać gotowe wyniki nauki innym w należyty i korzystny sposób; musi dbać, aby go nietylko rozumiano, ale i chętnie słuchano. Dlatego do pewnego stopnia słusznie mówi Szwejkowski, że nauczyciel miernych nawet zdolności i nauki więcej może nauczyć, o ile posiada zdolność promieniowania nazewnątrz, aniżel nauczyciel o szerokim zakresie wiedzy, ale nieumiejący, jak to mówią, wiedzy swej sprzedać. Każda nauka wymaga innego traktowania, a nawet w obrębie tej samej nauki potrzeba użyć różnych metod. Dobra metoda zależy i od opa-

nowania przedmiotu przez samego wykładającego; z doskonaleniem się nauki bowiem udoskonala się i metoda. Dobra metoda wymaga jeszcze dobrych podręczników, które powinny być inne dla nauczyciela i inne dla uczniów: dla nauczyciela obszerne i dokładnie wyłożone, niebędące jednak całym składem i skarbem umiejętności, dla uczniów krótkie, zwięzłe.

Szwejkowski występuje przeciwko dyktowaniu lekcyj w szkole, zabierającemu dużo czasu i nauczycielowi i uczniom. Zamiast tego radzi zaprowadzić notowanie przez uczniów trudniejszych rzeczy. Wtedy i nauczyciel i uczniowie ego będą mogli pracować produktywniej, wykładający mniej starać się będzie o zwięzłość, płynność i ozdoby retoryczne, a więcej o jasność i zrozumiałość.

Dla Szwejkowskiego zagadnieniem ważnem jest liczebność i podział uczących się na klasy. Szkoły polskie średnie naogół były przepełnione. Sprzyjały temu bezpłatność nauki i niedostateczna ilość szkół miejskich i wiejskich. W czasach normalnych, a zwłaszcza w okresie sejmu konstytucyjnego, frekwencja niektórych szkół wynosiła około 500 uczniów, co dla uczących było wielkim ciężarem. Najniższa klasa o jednym nauczycielu miała nieraz do 200 dzieci. Klasy wyższe nie były liczne, gdyż bogatsze warstwy omijały je, a uboższe rzadko kończyły pełną szkołę. Idąc za cytowanym często Niemayerem, sądzi Szwejkowski, że liczebność klasy nie powinna przekraczać liczby 50 uczniów, a w wypadku licznych klas tworzyć równoległe.

Ciekawe są jego zapatrywania na klasyfikowanie uczniów, a więc na organizację klas szkolnych. Dawniej nie liczono się z różnorodnością uzdolnień uczniów i stąd wymagano, by wszyscy danej klasy uczniowie byli mniej więcej jednakowo zaawansowani w nauce, co jest niepodobieństwem. Uczeń wykazujący postępy nawet celujące w jednych przedmiotach, a niedostateczne w innych, nie mógł otrzymać promocji. Taki stan rzeczy krytykuje Szwejkowski. Według niego „klasy stałe czyli do pewnych tylko uczniów przywiązane, mogą zamienić się w klasy niestałe czyli do pewnego tylko stopnia nauk przywiązane, aby uczniowie z jakiejkolwiek przyczyny nierówno we wszystkich przedmiotach uspo sobieni, podług postępku, na jedne do wyższych, na drugie do niższych klas uczęszczać mogli". Dodaje jednak, że należy w tem zachować ostrożność i miarę, na względzie mieć tylko przedmioty główne, gdyż inaczej powstałoby zamieszanie, nieład.

Zasada powyższa podobna do znanej dziś zasady kompensacji, polegającej na tem, że słabsze postępy ucznia w jednym przedmiocie lub nawet całej grupie przedmiotów znajdują wyrównanie w wybitnych postępach w innym przedmiocie lub w całej ich grupie.

Przechodzi następnie Szwejkowski do rozpatrzenia środków karności, pilności, obyczajności, ćwiczeń fizycznych i dozoru szkolnego.

Dzieci prowadzić należy łagodnością, jednak niezawsze to możliwe, zwłaszcza w liczniejszych niższych klasach. Należy pamiętać, „iż dzieci, nim dojdą do pewnej dojrzałości — powiada Szwejkowski — bliskiemi jeszcze będąc stanu zwierzęcego, a zatem niezdolne powodować się samym rozumem lub miłością honoru, postrachu czasem koniecznie potrzebują". — „Zgadzam się i owszem na to, że nic nie masz gorszego nad kary cielesne bez rozsądku i łagodności

a tem bardziej niesprawiedliwie wymierzane, ale to tylko twierdzę, że je całkiem ze szkół i klas niższych uchylać jest rzeczą trudną i niebezpieczną". Oczywiście, „iż im więcej ma sposobów nauczyciel zachęcania uczniów swoich do nauk, im poważniejsze będą jego obyczaje, im stosowniejsze do rzeczy napomnienia, tem mniej potrzebować będzie surowszych środków używać".

W budzeniu w dzieciach emulacji, mimo jej dobrych stron, należy zachować ostrożność. Pochwał mało używać, by do serc młodocianych tą drogą nie wkradła się przypadkiem pycha.

W promowaniu jak najściślejszą należy zachować sprawiedliwość, bez oglądania się na cele uboczne. „Zatrzymywanie promocji za jakiekolwiekbądź przewinienie jest karą niestosowną i niesprawiedliwą, bo ogólny postępek w naukach opóźnia, a wszelkie opóźnienie w naukach jest szkodą nietylko prywatną, ale i całego narodu. Biorąc ściśle, postępki nawet moralne nie mogą ani przeszkadzać ani pomagać do promocji w naukach".

Ze względu na to, że „i same nawet pomierne talenta w jednych przedmiotach prędzej, w drugich później postępują", proponuje Szwejkowski wprowadzić promocje co pół roku.

W 100 lat później znajdziemy zrealizowanie tej myśli w t. zw. systemie semestralnym prywatnego gimnazjum męskiego św. Wojciecha w Warszawie.[1])

Ćwiczenia fizyczne obok ćwiczeń umysłu są bardzo ważnym warunkiem dobrego wychowania. Pamiętała o tem Komisja Edukacji Narodowej: przepisane wspólne zabawy uczniów powinnyby być wszędzie — zdaniem Szwejkowskiego — wznowione. Również ćwiczenia wojskowe pod pewnemi warunkami mogłyby być pożyteczne. Ćwiczenia fizyczne powinny być traktowano jako rozrywka. Gdzie szkoła rozporządza odpowiedniem miejscem, powinni wszyscy uczniowie w dni dłuższe o pewnych godzinach zbierać się dla wspólnych gier i zabaw.

Celem ułatwienia uczącym się pobytu w szkole, jak i ze względów wychowawczych należałoby w sąsiedztwie szkół tworzyć bursy, prowadzenie których wymaga jednak dużej ostrożności, albowiem skupienia ludzi, zwłaszcza młodych kryją w sobie niebezpieczeństwa.

Zbliżamy się do końca. Szwejkowski nie godzi się, aby akademjom, o ileby powstały, powierzać, jak to było za czasów Komisji Edukacji Narodowej kontrolę szkół średnich, gdyż nie posiadałyby na to dość czasu, a Izby Edukacyjne nie miałyby wtedy wiele do roboty.

Postęp szkolnictwa wogóle, a danej szkoły w szczególności wymaga od nauczycielstwa częstego zbierania się dla omawiania wspólnego ważnych i aktualnych spraw szkolnych. „Nauczyciele mniej mający doświadczenia przez wspólne rozstrząsanie różnych materyj szkolnych znajdować będą potrzebne dla siebie oświecenie, a inni zdań swoich sprostowanie". Kiedy na konferencjach rozpatrywane będą kwestje materjalne szkoły, mogliby także nie bez korzyści być obecni i eforowie. Najwięcej jednak do rozkwitu szkół przyczynić się może troskliwe dobieranie kierowników i pierwszych nauczycieli. „Oni mają być pierwszą wszystkiego sprężyną i duszą wszystko ożywiającą i cały więc ruch jestestwa szkolnego taki będzie, jaki mu oni nadadzą".

1) Wojciech Górski: *Trzy karty z życia Gimnazjum Męskiego Prywatnego pod wezw. św. Wojciecha*, Warszawa 1924. Broszurka bardzo ciekawa, warta przeczytania.

Przy wyborze kierownika należy powodować się następującemi zasadami: Kierownik musi się orjentować w przedmiotach, wykładanych w powierzonej mu szkole, jak również w metodach ich podawania. Musi być lojalny względem państwa i rządu; odznaczać się pracowitością i dobrym charakterem, jednającym mu szacunek kolegów i społeczeństwa. A ponieważ wyliczone przymioty rzadko spotyka się w jednej osobie, więc urząd rektorów nie powinien częstej ulegać zmianie, mógłby być dożywotny.

Rektor nie powinien nadużywać swojej władzy wobec podwładnych sobie nauczycieli. Uwagi powinien czynić poufnie i w formie najbardziej przyzwoitej.

Taka jest treść *Uwag*. Po przeczytaniu ich nasunęły mi się mimowoli słowa poety: „Cudze chwalicie — swego nie znacie"...

Leszno (woj. poznańskie). Ksawery Gugulski.

PRAKTYCZNA POMOC SZKOLNA.

Szkoła XX wieku rozmaite ma nazwy. Wymienię tylko dwie z nich, mianowicie *szkoła czynu* i *szkoła radosna*, jako te, które w szczególniejszy sposób znamionować winny początkową naukę w szkołach powszechnych. Obydwie te nazwy łączy i pewna wspólność, to też nie do pomyślenia jest szkoła czynu i pracy bez radości a szkoła radosna bez pracy, czynu i zabawy. Zrozumiałą jest również rzeczą, że współczesna dydaktyka pierwszych lat nauczania, opierając się na poważnych studjach i badaniach psychologicznych, stara się złagodzić i uprzyjemnić dziatwie przejście z okresu zabaw w domu rodzinnym do okresu pracy w szkole zapomocą różnych czynności, spełnianych nadto jeszcze odpowiedniemi przyborami i pomocami naukowemi. Z czynności, wykonywanych przez dzieci w oddziale I, przypomnę choćby tylko rysowanie, modelowanie, wycinanie itd., a z pomocy naukowych — których obfitość zależy jak wiadomo m. in. także od materjalnych warunków gminy i domu rodzicielskiego — plastylinę, kredki i papiery kolorowe, patyki, krążki, drukarenki, liczydełka.

W szkole, w której tych lub prostszych nawet pomocy naukowych niema, mowy być nie może o wielostronnem i dokładnem przerobieniu materjału. Istnieje tam bowiem tylko nauczanie, polegające na powtarzaniu, pokazywaniu i naśladowaniu ze strony uczniów. Na taką naukę potrzeba — rzecz jasna — mniej czasu aniżeli na tę, która dąży nietylko do wpajania uczniom pewnego zasobu wiedzy ale przedewszystkiem do rozwoju rozumu i serca.

To też nauczyciel, dbający o wysokowartościowe rezultaty nauki, nie będzie żałował większego nakładu czasu i energji. Jest przecież przekonany, że czas, dla dziecka poświęcony, nigdy nie jest stracony. Nieraz jednak bywa pozorna strata czasu identyfikowana z rzeczywistą, którą nasuwają trudności techniczne lub organizacyjne, i na które z konieczności dużo czasu poświęcić musimy w elementarnem nauczaniu. O takie trudności rozbija się nierzadko przeprowadzenie zasad, uznanych jako fundamentalne i wypróbowanych przez dawnych i obecnych pedagogów. Mam tu na myśli przedewszystkiem stratę czasu, jaką powoduje przygotowanie, rozdawanie, zebranie, uporządkowanie itd. potrzebnych w oddziale pierwszym drobnych pomocy naukowych. Powiększają one jeszcze stratę czasu przez brak jednolitości co do jakości, należytej wielkości, gotowości do używania, dostatecznej ilości lub odpowiedniego miejsca przechowania w szkole lub u dzieci, przez co dużo pomocy ginie lub się psuje. A uzupełnianie ich lub naprawianie zwiększa niepomiernie stratę czasu.

Jest ona jednak nieunikniona, i całkowicie nigdy jej nie usuniemy. Możemy ją jedynie sprowadzić do minimum. A mamy na to sposób. Istnieją mianowicie bardzo praktyczne skrzynki, wprawdzie jeszcze nie u nas, ale zagranicą, które zawierają niby to zabawki, niby to pomoce do pracy i nauki szkolnej. Bawią się tedy niemi dzieci w domu rodzinnym, jeśli rodzice, znając dydaktyczną wartość takiej skrzynki, ją kupili swoim pociechom. Bawią się niemi dzieci również w przedszkolach i szkołach powszechnych na początku roku szkolnego. Zabawę tę kontynuuje się i nadal w przeciągu pierwszego a nawet i drugiego roku nauczania, łącząc z nią teraz już systematyczne przyswajanie elementarnych wiadomości. I to wszystko dzieje się w imię haseł szkoły czynu, pracy i radości.

Wymienione skrzynki, wielkości mniej więcej 25×20×10 cm, zawierają w swych przegródkach i mniejszych jeszcze skrzyneczkach istne kolekcje przyborów i pomocy naukowych, dla dziatwy przeznaczonych. Widać tam m. in. plastylinę o rozmaitych barwach z podkładką i szmatą do modelowania, dobre kredki pastelowe, bloczek rysunkowy, gumowany papier kolorowy do wycinanek, czarny do wycinania sylwetek, grubsze i cieńsze tekturki kolorowe, bryłki i kostki z drzewa, naczynie na wodę, arkusiki

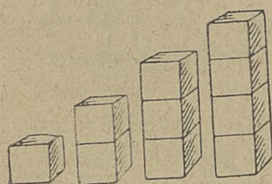
8 + 5 = 8 + 2 + 3 = 13

5 = 2 + 3

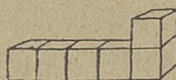
3 + 3 + 3 = 9

3 × 3 = 9











galalitu, barwne prostokąty, kwadraty, trójkąty, trapezy w różnych wielkościach, patyki rozmaitych kolorów i długości, łuki z drutu i drzewa, włóczkę, kilka pierścieni gumowych, tabliczkę z pogłębieniami oraz kolorowemi krążkami odpowiedniej do zagłębień wielkości itd.

O sposobie użycia tych przyborów i materjałów nie trzeba pisać. Mówią bowiem o tem dobitnie dołączone ryciny. Dodam tu tylko jeszcze, że tak materjał jak i przybory, znajdujące się w skrzynce, oddać mogą dobre usługi w oddziale nietylko pierwszym ale i drugim, szczególnie w rysunkach i robotach. Chodzi w nich przecież także o kształcenie uczuć estetycznych, odnoszących się do formy i barwy, które u dzieci — szczególnie małych — bardzo słabo są rozwinięte. Pole do popisu jest więc tu dla dzieci naprawdę wielkie. (Patrz ostatnie ryciny.)

Warto wreszcie jeszcze zwrócić uwagę na to, że do wszelkich kładanek, przedstawionych na rycinach, użyto materjału, jaki zawiera wymieniona skrzynka. Oprócz podanych prac wykonać można oczywiście jeszcze bardzo dużo innych. Tak np. dadzą się uformować z plastyliny różne przedmioty lub wyciąć z kartonu meble, narzędzia itd. Można wreszcie też połączyć jedną i drugą technikę i kazać zbudować dzieciom domek, wózek itp. przedmioty z plastyliny i patyków. (Technika mieszana.)

Język polski i roboty.

Jeżeli na początku wspomniano o dydaktycznej wartości skrzynki, to na zakończenie pragnę jeszcze podkreślić jej znaczenie dla pracy szkolnej. Polega ono na tem, że skrzynka taka zawiera materjał zebrany, zawsze gotowy i uporządkowany, potrzebny do poglądowej nauki elementarnej. Jest to więc naprawdę praktyczna pomoc szkolna.

Poznań. Irys.

CHRZEŚCIJAŃSTWO.

(Uwagi o lekcji historji w oddz. V).

Nauczanie historji w oddziale V napotyka na wielkie trudności. Dzieci muszą zapamiętać dużo terminów, z któremi nie spotykały się w oddziale III i IV, muszą orjentować się w położeniu krajów, których w geografji jeszcze nie poznały (w oddziale V zapoznają się z „ziemią jako całością i jej stanowiskiem we wszechświecie", a dopiero w oddziale VI pogłębia się znajomość części świata), muszą wreszcie wyobrażać sobie bardzo wielkie odległości czasowe, do czego nie zawsze są dobrze przygotowane. Stąd nauczanie historji w oddziale V musi być otoczone niemniejszą troskliwością, co nauczanie w oddziale III. Niżej podane uwagi są wynikiem rozważań na temat, w jaki sposób przeprowadzić lekcję historji w oddziale V, by osiągnąć jak największe korzyści. Podaję różne sposoby. Który z nich jest najlepszy i czy wogóle którykolwiek będzie dobry, o tem powiedzieć można dopiero po przeprowadzeniu lekcji. Zależnie od warunków miejscowych zajść może konieczność innego ujęcia strony metodycznej. Podane uwagi spełnią swe zadanie, jeśli pobudzą do rozważań nad sposobem przeprowadzenia lekcji i jeśli wynikiem tego będą np. uwagi krytyczne na łamach *Przyjaciela Szkoły*.

* * *

Nawiązanie. Sądzę, że punktem wyjścia lekcji może być omówienie chrześcijańskiej zasady miłości bliźniego. W jaki sposób zasada ta przejawia się obecnie? (Pomaganie w ciężkich chwilach, opieka nad chorymi, specjalne organizacje itp.) Można się też zapytać, czy zasada ta była zawsze stosowana. Niech dzieci wskażą przykłady z historji, że dawniej ludzie nie zawsze uznawali w innym bliźniego (niewolnicy w Egipcie i Babilonji). Poglądom takim hołdowali również Rzymianie, którzy po wpro-

wadzeniu jedynowładztwa całą pracę pozostawili niewolnikom. — W ten sposób przejść można do materjału historycznego. Nawiązanie takie ma tę dobrą stronę, że odrazu akcentuje tę zasadę, która była jedną z przyczyn rozszerzania się chrześcijaństwa i z powodu której (pośrednio) doszło do walki państwa z nową religją.

Oczywiście lekcję można rozpocząć inaczej, np. omówić zasadę równości obywatelskiej, wyjaśnić znaczenie tej zasady w życiu i wskazać na brak równości w państwie rzymskiem. Można również nawiązać do materjału dawniej przerobionego, jednak taki punkt wyjścia ma tylko tę „zaletę", że jest — mówiąc obrazowo — „podeszły w leciech". W nawiązaniu trzeba dziecko zainteresować jakimś nowym problemem, trzeba też przeżycia dzieci zużytkować do wyjaśnienia nowych pojęć. Materjał z lekcyj dawniejszych można a nawet trzeba powtarzać, jednak nie powinno to być zasadą nawiązania.

Materjał historyczny. 1. Chodzi tu przedewszystkiem o uwydatnienie, jaki był stosunek chrześcijaństwa do cesarstwa rzymskiego. Trzeba więc dać tło, na którem rozwijała się nowa religja. Demoralizacja ludu przez rozdawanie chleba i igrzyska, niewolnictwo — oto dwa bieguny jednego świata. Próżnujący Rzymianin nie może żyć bez niewolnika. Lecz ukazuje się świat inny: chrześcijaństwo. Miłość bliźniego, życie pozagrobowe — to dla niewolnika jedyna nadzieja lepszego życia. I stąd niewolnicy tak łatwo przyjmowali „dobrą nowinę". Wyrozumiali dla innych wyznań, okazali się Rzymianie nieprzejednanymi wrogami chrześcijaństwa. Prześladowania, które trwały od roku 64 do 313, skończyły się zwycięstwem chrześcijaństwa.

2. Materjał, oczywiście rozszerzony i dostosowany do poziomu umysłowego danego oddziału, opowiedzieć najlepiej w całości, gdyż tylko w ten sposób zrozumieją dzieci związek, który zachodzi np. między niewolnictwem a chrześcijaństwem. Po opowiedzeniu należy dać dzieciom możność zapytania się o rzeczy niejasne i przystąpić do utrwalenia. Całość trzeba rozbić na szereg mniejszych obrazów, by ułatwić konieczne ze względu na jasność wniknięcie w szczegóły. Jarosz w *Opowiadaniach z dziejów powszechnych i polskich* daje taki podział: a) Powszechne zepsucie; b) Dola niewolników; c) Początki chrześcijaństwa; d) Okrucieństwa

Nerona; e) Zwycięstwo chrześcijaństwa. — Ponieważ w oddziale V dzieci mają zazwyczaj podręczniki, dlatego ze względów praktycznych można tak podzielić materjał, jak w książce. Można jednak raz po raz tytuły zmienić i porównać je później z tytułami podręcznika, co wzbudzi zainteresowanie i wywoła może pytanie, dlaczego w książce jest inny podział. Przy rozwiązywaniu tego zagadnienia konieczne będzie wniknięcie w materjał, co przyniesie niewątpliwie dzieciom korzyści.

Utrwalenie. Jak utrwalić materjał? Utarty, bardzo zresztą szablonowy sposób — to odpytanie części, nadanie jej tytułu, napisanie na tablicy itd., wreszcie po przerobieniu wszystkich części opowiadanie całości przez dzieci.

Recepta ta, stosowana stale, okaże się nudna i często niepotrzebnie przedłużająca lekcję. Czy w lekcji o chrześcijaństwie nie możnaby inaczej utrwalić materjału? Sądze, że punktem wyjścia utrwalenia mógłby być obraz Siemiradzkiego: „Pochodnie Nerona" (podany w podręczniku Jarosza). Po opowiedzeniu całości omawia się obraz. Z treścią obrazu można powiązać materjał o powszechnem zepsuciu, niewolnikach itd. Można nawet tytuły wyodrębnionych części napisać na tablicy, niekoniecznie zresztą w kolejności, podanej w podręczniku, a potem uzgodnić.

Można postąpić jeszcze inaczej: po wywieszeniu obrazu przeczytać urywek z *Quo vadis?* Sienkiewicza, o pochodniach Nerona (np. od miejsca: „Mrok jeszcze nie zapadł"... do miejsca, gdzie Chilon przysięga, że „giną niewinni, a podpalaczem jest — ten!!). Dzieci będą patrzały na obraz i słuchały o okrucieństwach, potem materjał powiązać, jak podałem wyżej. Oczywiście potrzebne będą wtedy co najmniej dwie lekcje!

Zastosowanie. Na zakończenie możnaby przeprowadzić krótką pogadankę na temat stosowania w życiu zasady miłości bliźniego. Nie moralizowanie, lecz w rozmowie z dziećmi wskazanie na znaczenie zasady we współżyciu ludzi. Takie zakończenie będzie miało wartość wychowawczą. Większą wartość miałoby wtedy, gdyby można pogadankę połączyć z ćwiczeniem praktycznem, czynem. Tej możliwości w tym wypadku nie widzę. Być może, że w czasie przeprowadzenia lekcji takie rozwiązanie się nasunie.

Inne zakończenie. Niech dzieci otworzą książki i nauczyciel poda sposoby, jak dzieci mają z niej korzystać: jak czytać, jak się uczyć. Bo można chyba przyjąć zasadę, że w V oddziale uczniowie mogą już korzystać z podręcznika. Umiejętne korzystanie jest dla dzieci (zresztą nietylko dla dzieci) sztuką niełatwą. Przez szereg miesięcy trzeba dzieci tego uczyć: streszczać poszczególne części, wybierać rzeczy najważniejsze itp. A czy grzechem byłoby np. odczytywanie z książki zdania po zdaniu i objaśnianie? Trzeba też wskazać dzieciom, że samo odczytywanie nie wystarczy, że trzeba — co ważniejsze — przemyśleć odczytany materjał. Przez takie przyzwyczajanie nie dopuści się do werbalizmu przy korzystaniu z książki.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

ODMIANA RZECZOWNIKÓW PRZEZ PRZYPADKI.

(Szkic lekcji na oddział III).

Krótkie powtórzenie o rzeczowniku na tle tekstu. Oto ów tekst (podany na tablicy).

„Zaczął się rok szkolny. Mama zapisała Janka do szkoły. Janek jest mały, ma dopiero siedem lat. A jaki on jest miły, zawsze uśmiechnięty. Wszyscy go lubią. Dzieci chętnie z nim się bawią. Kiedy niema Janka, smutniej zaraz w klasie. Koledzy pytają się o niego. I pani myśli o Janku, czy mu nie stało się co złego. Ogromnie podoba się Jankowi ta szkoła.

— Janku, upomina mama co rano, bądź grzeczny synku!

— Dobrze, dobrze, odpowiada chłopiec i biegnie do szkoły. On już umie napisać swoje imię. Oj, cieszy się mama swym Jankiem".

Dzieci na polecenie nauczyciela mają wybrać z powyższego tekstu jakiekolwiek dwa rzeczowniki.

Są i błędne odpowiedzi, prostujemy i jeszcze raz uprzytomnimy sobie, jakie to wyrazy nazywamy rzeczownikami: nazwy osób zwierząt i rzeczy; pomijamy i unikamy jeszcze w określeniu: nazwy pojęć. Może powstać pytanie, czy zdołamy uniknąć rzeczowników oderwanych? Sądzę, że nie. Jak więc sobie poradzić? Wprost powiedzieć dzieciom, że i takie wyrazy jak: zło, dobro, dobroć to też rzeczowniki, tylko nie próbować udowodnić, dlaczego.

Następnie wybieramy wszystkie rzeczowniki i zapisujemy je na tablicy. Jaki rzeczownik powtarza się tu najczęściej? (Janek.) Liczymy, ile razy powtarza się rzeczownik „Janek“. Rzeczownik ten zapisujemy na tablicy we wszystkich występujących w danym tekście „zmianach“:

Janka,
Janek,
Janka,
o Janku,
Jankowi,
Janku!
Jankiem.

Uwaga. Tekst może być układany w dwojaki sposób: albo tak, że dany rzeczownik będzie występował w kolejnych przypadkach, a więc w M., D., C., B. itd., albo też kolejność przypadków może być pominięta, jak w naszej lekcji. W podręcznikach Klemensiewicza, Majewiczówny i Spławińskiego uwzględniona jest koncepcja pierwsza, zdaniem mojem, błędna. Dlaczego? We wszystkich podręcznikach dydaktycznych gorąco się poleca unikać sztuczności w nauczaniu, tymczasem opowiadanie, w którem rzeczownik „Janek“ wystąpiłby najpierw w mianowniku, później w dopełniaczu, celowniku itd. będzie oczywiście sztuczne, nienaturalne, chyba, gdybyśmy rozmiary jego mocno rozszerzyli, to nienaturalność ową moglibyśmy znacznie osłabić, uczynić ją mniej widoczną dla dzieci, ale wiemy, że taki długi tekst w tym wypadku nasuwa inne poważne zastrzeżenia.

Narazie chodzi nam o uwypuklenie tego zjawiska językowego, że postać rzeczownika może ulegać zmianie, a jaka jest kolejność tych zmian, to początkowo jest dla nas rzeczą zupełnie obojętną, wszakże kwestja kolejności przypadków, to kwestja umowy między ludźmi.

Próbujemy zbadać, czy inny jaki rzeczownik może mieć również podobne zmiany. Po odpowiedzi twierdzącej następują liczne przykłady. Próbujemy zbadać, czy są możliwe jakie inne jeszcze zmiany (w zakresie oczywiście tej samej liczby).

Uwaga: w czasie lekcji podkreślaliśmy na tablicy wszystkie rzeczowniki białą kredą, rzeczownik „Janek“ — czerwoną. Na zakończenie tej godziny dzieci tekst cały wraz z wszelkiemi pod-

kreśleniami przepisują do zeszytów, tak samo przepisują wypisane rzeczowniki, jak i rzeczownik „Janek“ w różnych przypadkach.

W tem miejscu zastał nas dzwonek i mimo to, że dzieci były zainteresowane najwięcej może pod koniec lekcji, pracę musieliśmy przerwać, zjawić się natomiast musiało zainteresowanie do rachunków czy przyrody... Skończyła się więc godzina szkolna, ale bynajmniej nie skończyła się jednostka metodyczna.

Stwierdziliśmy dotychczas, że rzeczownik może zmieniać swoją postać, w dalszym ciągu (na następnej lekcji języka polskiego), trzeba nam będzie stwierdzić, że tych zmian możliwych jest siedem. W tekscie naszym mamy ich pozornie tylko pięć: pokrywają się biernik z dopełniaczem, a miejscownik po odrzuceniu przyimka przypomina wołacz. Jak dojść do tego, że mamy przypadków siedem? Sądzę, że jedynie na tle obserwacji tego rzeczownika w zdaniu.

Porównajmy: Kiedy niema Janka, zaraz smutniej w klasie — ze zdaniem: Mama zapisała Janka do szkoły. W pierwszym przypadku podkreślony jest brak naszego bohatera, w drugim wskazujemy na fakt zapisania go do szkoły. Tak więc dochodzimy do wniosku, że aczkolwiek forma zewnętrzna jest jednakowa, to znaczenie tego wyrazu w drugim wypadku jest inne. Podobnie postąpić należy z miejscownikiem i wołaczem. Możemy wziąć inny rzeczownik, np. chłopiec, a wówczas miejscownik nie będzie równy wołaczowi. Za podstawę bierzemy więc znaczenie wyrazu.

Należałoby wziąć również pod szczegółową obserwację jakiś rzeczownik nieżywotny i podobnie jak w naszym wypadku przeprowadzić badania nad mianownikiem i biernikiem.

Pozostała nam jeszcze część najłatwiejsza do przeprowadzenia: ustalić pytanie dla poszczególnych przypadków i podać ich nazwy.

Pierwsze zagadnienie przeprowadzamy na tle obserwacyj poszególnych zdań.

— K o g o mama zapisała do szkoły? *Janka.*

— K t o jest mały? *Janek.*

— K o g o niema w klasie? *Janka.*

— O k i m pani myśli? *o Janku.*

— K o m u się podoba szkoła? *Jankowi.*

— Z jakiemi słowami mama zwraca się do chłopca? *Janku.*

— K i m s i ę m a m a c i e s z y? *Jankiem.*

Podobne ćwiczenie należy przeprowadzić na kilku innych jeszcze rzeczownikach między innemi i w tym celu, by ustalić, że pytania te dadzą się zastosować do wszystkich innych rzeczowników (osobowych).

Należy również natychmiast wziąć parę rzeczowników nieżywotnych i ustalić pytanie: *co? czego?* itd.

Dochodzimy do końca: mówimy dzieciom mniej więcej, co następuje. Wszyscy ludzie umówili się między sobą, że przypadek, który odpowiada na pytanie: *kogo?* lub *co?* — nazywać będą *biernikiem*, przypadek, odpowiadający na pytanie: *kto?* lub *co?* — *mianownikiem* itd. Umówili się również ludzie między sobą co do kolejności przypadków i najpierw, przy odmianie oczywiście, wymieniają mianownik, później dopełniacz, celownik, biernik, wołacz, narzędnik i miejscownik; odpowiada im następująca numeracja: pierwszy, drugi, trzeci, czwarty, piąty, szósty i siódmy.

Z a s t o s o w a n i e. Z opracowanej poprzednio czytanki wybieramy rzeczowniki w różnych przypadkach, wybieramy rzeczowniki tylko we wskazanych przypadkach, kilka rzeczowników odmieniamy według podanego wzoru.

Siennica (woj. warszawskie). St. Wiącek.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Nasze prawa do Pomorza.

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 grudnia rb. Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony w pierwszym zeszycie *P. S.* na styczeń r. n. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.“, zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Poznań, 5 listopada 1930. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

UWAGI O NAUCZANIU.

Wykład i heureza.

Temat ten omawia Dr. Nawroczyński w *Kwartalniku Pedagogicznym*. Analizując obydwie formy nauczania, dochodzi Nawroczyński do wniosku, że pierwszą lepiej będzie nazywać formą podającą, drugą (jak dotychczas) poszukującą lub heurystyczną. Formy nauczania nie mają być tylko sposobem doprowadzenia ucznia do przyswojenia sobie wiadomości, lecz mają być formami kształtowania struktur duchowych poszczególnych uczniów na podstawie dóbr kulturalnych, składających się na materjał nauczania.

Dr. Nawroczyński zalicza do formy podającej: stykanie wychowanka ze zjawiskami przyrodniczemi; otaczanie go dobrami kulturalnemi; dawanie wzorów, na których ma uczeń urabiać swoje czynności i samego siebie. Do dziedziny heurezy należy ten cały aktywny stosunek do owych zjawisk, do owych dóbr, do owych wzorów, który nazywamy dorabianiem się własnej struktury duchowej. Gdy się zapomina o roli, którą podawanie i poszukiwanie mają do spełnienia w procesie kształcenia, wówczas każda z tych dwu form wypacza się i wyrodnieje. By tego uniknąć, każe Nawroczyński przestrzegać zasad, które podajemy tutaj w skróceniu: 1) Nie ilość wiadomości kształci, ale należyte wniknięcie w istotny sens dóbr kulturalnych; 2) „Nie zastępować dających się podać faktów mówieniem"; 3) Nauczyciel powinien mówić do uczniów jasno, wyraźnie i zrozumiale. Tego, co się ma do powiedzenia dzieciom lub młodzieży, nigdy nie należy odczytywać z książek lub notatek. — 4) W szkole powszechnej nie przemawiać zbyt długo jednym ciągiem. Wykład podzielić na krótkie ustępy i po każdym z nich przepytać uczniów. — 5) W szkole średniej dłuższy wykład jest dopuszczalny, lecz dobrze jest przeplatać go dyskusją z klasą.

Jeśli chodzi o heurezę, to Nawroczyński stwierdza, że o prowadzeniu nauczania wyłącznie tylko w formie heurystycznej nie może być mowy. „Heureza musi się wspierać na nauczaniu podającem już choćby z tego względu, że uczeń wtedy dopiero może czegoś poszukiwać, gdy ma wytknięty cel swojej pracy i dane, potrzebne do jej wykonania". Za wszelką cenę unikać należy heurezy pozornej, polegającej na wydobywaniu wiadomości zapomocą pytań. To błędne stosowanie heurezy sprowadziło na nią niesłuszne gromy potępienia. Heurezy pozornej mamy już dosyć! Stosowanie zaś prawdziwej heurezy przyczyni się do usamodzielnienia ucznia.

Heureza w nauczaniu matematyki.

Forma heurystyczna w nauczaniu matematyki ma wielu przeciwników. Twierdzą oni, że materjał nauczania w matematyce (liczby, działania arytmetyczne, elementy geometryczne i twierdzenia) nie nadaje się do traktowania doświadczalnego, gdyż liczba i elementy geometryczne są to utwory oderwane.

Na zarzuty te odpowiada p. Tadeusz Sierzputowski w nr. 3 *Parametra*. Autor popularnych podręczników wskazuje na to, że przecież „każdy nauczyciel, nawet każdy ojciec lub matka, jeżeli udziela pierwszych wskazówek z rachunków

swemu 6—7 letniemu dziecku, stwierdzi z całą stanowczością, że bez doświadczeń na t. zw. liczmanach, bez użycia do pomocy liczydełka, obrazków, zabawek itp., bez pobłażliwego tolerowania pierwszych błędnych sposobów rachowania i błędnych wyników, — innemi słowy, bez żmudnego i wielokrotnego prostowania błędów i naprowadzania na właściwą drogę, — zatem bez metody heurystycznej, wszelka nauka początkowa rachunków jest nie do pomyślenia!" Spór jednak między zwolennikami i przeciwnikami heurezy trwać będzie nadal, gdyż wskutek braku dobrych urządzeń szkolnych i przeludnienia klas — pomiędzy teorją wychowania i praktyką istnieje zbyt wielka rozbieżność. P. Sierzputowski chce uzgodnić ideał teorji z rzeczywistością życia przez kompromis. Takim kompromisem będzie sposób nauczania, polegający na tem, że z jednej strony nauczyciel nie będzie wykładał, lecz tylko poddawał uczniom celowo dobrane pytania, ćwiczenia i zadania; z drugiej strony zaś uczniowie nie będą wciągani przez nauczyciela w obszerną dyskusję, lecz będą pośrednio zmuszeni do takich ćwiczeń, które już w swej treści i układzie zawierałyby pierwiastek dyskusyjny.

Nauczanie rysunków.

W związku z zapowiedzianą zmianą programów coraz częściej ukazują się w czasopismach pedagogicznych artykuły, omawiające wydane przez Ministerstwo projekty. O projekcie nauki rysunku piszą w nr. 4 *Ruchu Pedagogicznego* pp. Olszewski i Policht. Pierwszy stwierdza, że „celem nauki rysunku jest wyrabianie konkretności i ścisłości wyobrażeń i wyobrażania, jest zdobywanie pełnej znajomości świata zewnętrznego i wewnętrznego"; rysunek artystyczny nie jest celem szkoły artystycznej. Zastrzega się przed tem p. Olszewski kategorycznie i domaga się, by stworzyć osobny instytut, w którymby kształcono nauczycieli rysunku. Tylko w ten sposób — zdaniem autora — będzie można wyzwolić szkołę od bezsensownego i bezcelowego „artyzmu". Uwagi o projekcie są bardzo ciekawe. Autor jest np. zdania, że karygodnym błędem jest uczenie „światłocienia", gdyż tego nauczyć się nie da. Jeżeli dzieci nauczą się linijnym rysunkiem oddawać swe wyobrażenia i zjawiska, a przez to uzdatniły się do przyjmowania drogą rysunkową oddziaływań na jasność itd. wyobrażeń, rzeczy, funkcyj ich uzyskały to, o co właściwie chodzi. — Z uwagami p. Olszewskiego warto się zapoznać i je „przetrawić", gdyż dają dużo materjału wartościowego.

Jeżeli mowa o nauce rysunku, warto wspomnieć o czasopiśmie p. t. *Roboty ręczne i rysunki.* W nr. 1 tego czasopisma znajdujemy bardzo ciekawe artykuły, związane z praktyką szkolną. Na specjalną uwagę zasługuje artykuł Czesława Karpa p. t. „O ocenę rysunków dziecka w pierwszych latach nauczania." Autor stwierdza, że w rysunku dziecka mieści się częstokroć całokształt wiedzy dziecka, jego wyobrażeń i spostrzeżeń. Trzeba tylko te rysunki rozumieć, wczuć się w nie, tak, jak je rozumie i czuje dziecko, i nauczyć się je czytać. Nie wolno poprawiać ołówkiem pracy dziecka, choćby nawet posiadała pozorne czy istotne braki. Korektę da się rozwinąć drogą pogadanki. Nie chodzi tu przecież o korektę techniki rysowania, lecz o korygowanie i uzupełnianie niewłaściwych, błędnych lub niejasnych pojęć dziecka. Trzeba pamiętać, że dziecko rysuje jeszcze to, co wie, a nie to, co w danej chwili widzi. Są to więc obrazy jego duszy.

St. N.

OCENY KSIĄŻEK.

Ludwika Jeleńska: *Sztuka wychowania.* — Warszawa 1930. (Bibljoteka Dzieł Pedagogicznych. Nr. 22.) Nasza Księgarnia, Warszawa. Str. 229. 8⁰. Cena zł 4,50.

Autorka, która zdobyła sobie już wielką popularność w kołach nauczycielskich, wzbogaciła naszą literaturę pedagogiczną nowem dziełkiem, które służyć może zarówno wychowawcom zawodowym jak i najszerszym kołom rodzicielskim. Książka bowiem pisana językiem lekkim, popularnym, a jednak uwzględniająca najnowsze problemy pedagogiczne, omawia zarówno wychowanie szkolne jak i domowe. Właściwie niema nowych problemów wychowawczych zdaniem autorki, gdyż „problem arcyludzki" jest niezmienny w ciągu wieków przeszłych i przyszłych — jest wieczny, a tym problemem jest „coś wspólnego, ludzkiego, co nie jest z zewnątrz, lecz wewnątrz nas, w naszej strukturze psychicznej bez względu na indywidualność, w naszej naturze ludzkiej." Problem pedagogiczny jest zatem niezależny od różnic rasowych, narodowościowych czy społecznych, zmienny jest tylko sposób rozwiązywania problemu. Ta wieczystość problemu pedagogicznego spowodowała, że autorka narówni z dzisiejszymi pedagogami uwzględnia i pisarzy epok dawniejszych, dając obfite cytaty z krynicy ich mądrości, której nie zdoła skruszyć ząb czasu.

Zgodnie z tem założeniem nie jest system Jeleńskiej ani indywidualistyczny ani też socjologiczny lecz pośredni, uwzględniający indywidualność wychowanka jak i wpływy środowiska (kierunek syntetyczny, czyli pedagogika integralna). A wpływy te są bardzo silne, bywają świadome i podświadome. Zwłaszcza omówieniu tych ostatnich poświęca dużo miejsca, dając wiele konkretnych uwag z życia codziennego dziecka. Wpływy podświadome, którym dziecko bezwiednie podlega, daje środowisko. Dzieje się to mocą prawa dyfuzji psychicznej, że „każde zjawisko psychiczne, powstałe w nas na jakimkolwiek poziomie, dąży do rozszerzenia się, rozejścia po całym organizmie psychicznym". Dziecko podlega nieświadomie kulturze towarzyskiej, atmosferze pracy, książce itp., oczywiście, że wpływy te mogą być korzystne lub niekorzystne dla wychowania. Dlatego też powinien wychowawca zmierzać do tego, by pośrednio podsuwać wpływy korzystne a usuwać niekorzystne, np. podczas uroczystości narodowej zdenerwowanie nauczycielstwa wywiera wręcz przeciwny wpływ aniżeli to jest celem obchodu, burzy nastrój patrjotyczny. Zarówno w domu jak i w szkole należy wytworzyć nastrój pracy, nie należy dzieciom dawać zadań jako kary, gdyż na podstawie prawa dyfuzji psychicznej wszelka praca skojarzy się u dziecka z czemś niemiłem, uciążliwem, co pospolicie nazywamy „pańszczyzną". Takich przykładów podaje Jeleńska dużo. Na wielkie znaczenie podświadomości zwrócił uwagę uczony wiedeński Zygmunt Freud. Słusznie czyni Jeleńska, że dziedzinę podświadomości przenosi do pedagogiki, zastrzegając się przytem wyraźnie, że nie hołduje wszystkim odkryciom psychanalizy.

Znany nam jest z pracy Boveta *Instynkt walki* termin „sublimacji", zaczerpnięty z psychanalizy. Jeleńska nie zgadza się z pojęciem sublimacji instynktu. Jej zdaniem siły przyrody nie mogą się zmieniać w swej istocie

i nie mogą ulegać „uwznioślenIu“ czyli sublimacji, bo nie instynkty szlachetnieją ale człowiek szlachetnieje czyli staje się panem instynktów.

Jeśli chodzi o zagadnienie wolności dziecka, to stoi autorka również na stanowisku syntentycznem. Uważa, że autorytet wychowawcy winien się opierać na prawie, na regulaminie szkolnym, ale będzie to tylko wtenczas możliwe, gdy i wychowawca będzie przestrzegał [zasad regulaminu. Wolność dziecka może się rozwinąć na podstawie jego samowychowania. Brak samowychowania wytwarza swawolę, to jest podleganie żądzom, wzruszeniom, wyobraźni, samowychowanie zaś tworzy wolność, czyli panowanie rozumu, woli i uczucia. Przymus w wychowaniu sam przez się nie wychowuje, ale pomaga dziecku do samowychowania, to też „posłuszeństwo, które wywołuje bezwiedne panowanie nad sobą, jest podświadomem wychowaniem w wolności“. Pedagogika w ujęciu Jeleńskiej to nauka o wewnętrznem zharmonizowaniu człowieka. Dokonanie tego dzieła jest sztuką, — dziełem tej sztuki jest więc siła samowychowawcza, stworzona w dziecku. Wychowawca wtenczas wywiera wpływ świadomy na dziecko, gdy wola jego przekształca się na własną wolę dziecka. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy wychowawca poprzez świadomość dosięgnie podświadomości.

Bardzo obszerny rozdział poświęca autorka ideałowi. Dorośli, wychowując dziecko, stawiają mu często siebie jako wzór. Jest to zgoła fałszywe, gdyż wady, które nazywamy „grzechami dzieciństwa“, są tak samo znamieniem dorosłych. Nie można uważać za wychowanego takiego człowieka, który sądzi, że już nie potrzebuje nad sobą pracować. Autorka, omawiając kolejno warunki realizowania się ideału (ideału społecznego, religijnego, narodowego), dochodzi do wniosku końcowego, że należy zaszczepić w duszy ideał człowieka, któryby w dziecku rósł, nabierając coraz pełniejszych cech społecznych, religijnych i narodowych. „Wartość wychowawcza ideału człowieka polega na tem, że jest to ideał do realizowania w nas samych, że jest to ideał, dający się natychmiast realizować; że jest to ideał pracy twórczej; że jest to ideał indywidualny i społeczny; że jest to syntezą tezy „ja“ i antytezy „inni“.

Książki Jeleńskiej nie należy pojmować jako podręcznika pedagogiki, ani też jako dzieła, które po jednorazowem przeczytaniu ustawia się na półce bibljotecznej, by więcej do niego nie zajrzeć. Autorka sama w przedmowie zaznacza charakter książki, chce, „aby książka wyjaśniała, namawiała, pobudzała, kołatała do serc, aby otworzono i przyjęto ją jak bliskiego przyjaciela, z którym się chętnie wielokrotnie obcuje“. Książka zasługuje na to, by życzenie autorki się spełniło. I zdaje się, że tak będzie, bo jak ogłasza komunikat „Naszej Księgarni“, w ciągu jednego miesiąca tylko t. j. w maju br. rozeszło się 2000 egz. nakładu tej pożytecznej książki. L. Bd.

*

Dr. Józef Chałasiński: *Nauka obywatelstwa na poziomie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum.* Odbitka z czasopisma *Oświata i Wychowanie.* Poznań 1929. 50 stronic. Cena zł 3,60.

Praca ta ma za zadanie ujęcie wychowania młodzieży w pewien system, odnośnie do nowych potrzeb społecznych i jest syntezą poglądów na to wycho-

wanie, które występuje pod ogólną nazwą „nauki o Polsce współczesnej“ na wyższych rocznikach w naszych szkołach.

Autor określa cel nauki obywatelstwa w szkole jako przysposobienie młodzieży do życia społecznego.

„W państwie takiem, gdzie wszyscy obywatele bez różnicy płci powołani są do współpracy i współrządów, gdzie w ręku wszystkich spoczęła przyszłość i dobro ojczyzny, wyłania się konsekwentnie zasada powszechnej obowiązkowości wychowania i nauczania. Losy państwa powierzyć można tylko jednostkom oświeconym i mającym głębokie poczucie odpowiedzialności za swoje zamierzenia i czyny. Uobywatelenie zatem mas ludowych jest jednem z najważniejszych i najbardziej piekących zadań polityki szkolnej“. (H. Rowid.)

Następnie podaje czynniki wychowania obywatelskiego w szkole, mianowicie:

1) odpowiednio dostosowana nauka ze zmianą materjału, zawartego w obecnych podręcznikach szkolnych,

2) zmieniona organizacja szkoły jako grupy społecznej pod względem stosunku młodzieży do nauczycieli i odwrotnie, opartego na wzajemnem zaufaniu,

3) odpowiednio dostosowane życie szkolne młodzieży.

Wychowanie i wykształcenie społeczne i obywatelskie nie mogą być traktowane w szkole osobno, lecz powinny być łącznie brane pod rozwagę na wszystkich rocznikach nauki. Nie wspomina jednakże autor o znanym postulacie, że wychowanie to i kształcenie według polskich pedagogów opierać się winno na zasadach etyki chrześcijańskiej. Pamiętać bowiem należy, czem właściwie jest życie i poco żyjemy na tym świecie, a potem wyposażyć młodzież w „broń“, która ma jej w życiu zapewnić stanowisko i powodzenie według słów pruskiego ministra oświaty Adolfa Grimma, zawartych w niedawno wydanej książce p. t. *Der religiöse Mensch. Eine Zielsetzung für die Schule* (Człowiek religijny. Określenie celów szkolnictwa). Autor radzi przebudowę życia szkolnego młodzieży przez zastosowanie różnych form samorządu, jak gminy szkolnej, kasy kooperatywy, klubu, ułożenia konstytucji szkolnej, hufca, drużyny itp. zwolna roztropnie tak, ażeby regulacja tego życia została zastąpiona formami, wytworzonemi przez młodzież, a mającemi daleko większą wartość wychowawczą. Nie chodzi przytem o zewnętrzną formę samorządu, lecz o prawdziwego jej ducha i współdziałanie w niej młodzieży. Zauważyć należy przytem, że samorząd szkolny winien wyrastać na tle realnych potrzeb życia szkoły czy klasy. Przedtem muszą uczniowie zrozumieć potrzebę współdziałania dla wspólnego dobra. Zanim to nastąpi, należy umiejętnie przeprowadzić podział pracy, poczynić własne próby i rozwiązać zagadnienie, która z form da się na terenie danej szkoły zrealizować. Błędem byłoby, gdyby przy wprowadzeniu jakiegokolwiek samorządu zmniejszyła się równocześnie powaga i działanie wychowawcy-nauczyciela, albo odrabianie pracy szkolnej przez dzieci.

Odnośnie do wiedzy społecznej, potrzebnej dla młodzieży, znajdujemy takie uwagi. Wiedza społeczna, czyli uporządkowany system pojęć o mechanizmie współżycia ludzkiego rozpoczynać się winien od najbliższych dziecka środowisk. Młodzież ma zapoznać się z życiem grup społecznych od najmniej do najwyżej zorganizowanych. Autor podaje programy amerykańskie, oparte na podstawowych

elementach dobrobytu, jak: zdrowie, ochrona życia i własności, wypoczynek, wychowanie, estetyka życia, bogactwo, środki porozumiewania się, środki komunikacji, ruch ludności, działalność i porządek czyli organizacja. Dalej znajdujemy program własny, oparty na grupach społecznych, wreszcie przykłady lekcyj na temat założenia ochronki, znaczenia gazety w życiu wielkiego miasta i na temat zdrowia. Pracę swoją zakończa dr. Chałasiński życzeniem koniecznego przygotowania nauczycielstwa do nauki obywatelstwa przez osobne studjum o mechanizmie życia społecznego i psychologji społecznej, czyli o socjologicznem wykształceniu nauczycieli obywatelstwa. Na socjologji bowiem oparte jest wykształcenie obywatelskie we Francji, Niemczech i Ameryce.

Sądzę, że nie od rzeczy będzie podać stanowisko Kongresu Międzynarodowej Federacji Związków Nauczycielskich, odbytego w Pradze Czeskiej w dniach 22 do 28 kwietnia b. r. w sprawie wychowania młodzieży, a mianowicie: „Idee kierownicze w wychowaniu muszą się opierać na zdobyczach nauki i potrzebach społeczno-życiowych, popartych umotywowaną wolą państwa i rodziców." Kongres w ten sposób dał niejako odpowiedź na — Encyklikę papieską w sprawie pierwszeństwa praw Kościoła do decyzji o charakterze i kierunku wychowania młodzieży. W związku z tem przytoczę następujące zdanie autora o nauce obywatelstwa (str. 32); „W naszem rozumieniu nauka obywatelstwa musi być właśnie p r z e c i w w a g ą m o r a l n e g o z u b o ż e n i a życia współczesnego." — Innemi słowy autor przyznaje upadek, który w otaczającym nas świecie skrajnego egoizmu i walki o byt jest aż nadto widoczny. Dlatego ośmielam sie przytoczyć słowa Encykliki: „Bardzo błądzą ci, co sądzą, że będą mogli mieć dobrych obywateli zapomocą innych praw i na innych drogach, jak te, co sprzyjają wyrobieniu dobrego chrześcijanina." — Kończę zdaniem Ewarysta Estkowskiego „Przez dobre nauki i wychowanie w szkołach elementarnych wykształcimy i umocnimy równouprawnienie wszystkich warstw w narodzie — a wywołamy różnice cnoty, obowiązków i zasług."

Józef Gdula, Krasiczyn (woj. lwowskie).

*

K a z i m i e r z S o s n o w s k i: *Tematy do wypracowań polskich* z zagadnień bieżącego życia i praktycznej wiedzy. Kraków 1929. Str. 24. Cena zł 1,—

Z nowem pojmowaniem szkoły i jej zadań przyszły i nowe formy czy metody uczenia — między niemi i metoda pisemnego ćwiczenia językowego. A więc od stylistycznych ozdób i teoretycznych dociekań, czy rozważań, fantazyjnych przedstawień zwróciliśmy się k u ż y c i u r e a l n e m u, momentom przeżytym, uczuciom duszy młodej i jej stosunkom do świata otaczającego. Wyrazem tego zwrotu ku życiu rzeczywistemu są *Tematy*.

Autor zaczyna swe 720 tematów od kategorji z hasłem „*Pielęgnowanie zdrowia*", a po niej zaraz daje grupy z zagadnieniami „*Kultury towarzyskiej*" i „*Kształcenia charakteru*", po nich dopiero czerpał z innych dziedzin życia. Zaczął od maksymy, że „*Bez zdrowia niema szczęścia na świecie*", skończył sentencją Krasickiego: „*Niezłe bywa czasem co przymusi*".

Tematy prof. S o s n o w s k i e g o przydać się mogą i powinny każdemu wychowawcy, ojcu i matce nawet, do pogadanek czy rozmów towarzyskich, a młodym stać się mogą podnietą do samodzielnych i naprawdę kształcących rozmyślań i przemyślań umysłu dojrzewającego — nie dla szkoły ale dla życia. J. Mg.

WYCINKI.

Kasprowicz a „cała Polska".

W Inowrocławiu stanął pomnik Jana Kasprowicza. Ziemia kujawska spłaciła w ten sposób swój dług wdzięczności dla poety, który nad brzegami Gopła, w ubogim Szymborzu, ujrzał światło dzienne.

Kujawy to jednak jeszcze nie cała Polska, a tej całej Polsce daleko do tego, aby można było o niej powiedzieć, że uiściła się chociaż w części ze swego długu wobec pamięci poety.

Bo jakże to? Wychodzi właśnie zbiorowe wydanie pism Kasprowicza. Ukazały się już jego utwory oryginalne w 22-ch tomach, a otwarta jest subskrypcja na pierwszą serję przekładów, obejmującą Eurypidesa, Ajschylosa i obraz poezji angielskiej. I czego się dowiadujemy? Oto, że zgłosiło się zaledwie 350 prenumeratorów na te przekłady, a wobec tego nie wiadomo, czy wydawnictwo dojdzie do skutku.

Gdyby chociaż tysiąc, gdyby chociaż 750-u, ale nie — tylko 350!

W tem jest cała tragedja stosunku dzisiejszego społeczeństwa do książki.

W trzydziestomiljonowym narodzie znalazło się zaledwie 350 jednostek czy ugrupowań, które zdecydowały się na zaprenumerowanie przekładów Kasprowicza.

Nic to, że te przekłady stanowią jeden z najwspanialszych darów, jakie nam złożył poeta, że prowadzą nas one z jednej strony do podstaw kultury humanistycznej, u której podwalin leży twórczość dwóch wielkich tragików greckich, z drugiej zaś otwierają przed nami jeden z najpiękniejszych ogrodów poezji współczesnej i to najmniej nam znanej z powodu stosunkowo małego jeszcze u nas rozpowszechnienia języka angielskiego. Nic to, że wydawnictwo jest stosunkowo tanie, a więc dostępne dla wielu, bardzo wielu ludzi w Polsce. Nic także to, że dzieła Kasprowicza są „obowiązującą lekturą" w ósmych klasach gimnazjów, bo pomyślcie tylko: gimnazjów w Polsce jest około tysiąca a na liście prenumeratorów widzimy ich tylko sześć! Gdzie reszta?

Tych 350 abonentów to cała Polska, cały obszar Rzeczypospolitej, wszystkie jej miasta i miasteczka, wszystkie dwory wiejskie, wszystkie plebanje! A zdawałoby się, że w samej Warszawie, wśród jej elity z łatwością powinnoby się znaleźć tysiąc wielbicieli poezji Kasprowicza, tysiąc ludzi, którzy zapragną mieć w swoich bibljotekach domowych zbiorowe wydanie jego pism, aby krzepić się potęgą zawartego w nich piękna, aby przeżywać razem z poetą najwyższe wzniesienia ducha i myśli ludzkiej i patrzeć w twarz największym zagadnieniom.

Nie łudźmy się! Tysiąca takich ludzi niema w Warszawie współczesnej. Żałosna to prawda, ale, niestety, prawda. Ukazuje nam one, niby w przekroju, stan obecny naszego społeczeństwa.

„Jest ono biedne, za biedne, aby mogło kupować książki" — usiłujemy je zwykle tłumaczyć. Zapewne, czasy są ciężkie, kryzys gospodarczy w całym kraju bardzo dotkliwy, ale przecież pomimo to nie brak ludzi, którzy mają nietylko na kinematograf lecz i na wyścigi z totalizatorem. Nie brak także

ludzi, którzy kilka razy w tygodniu zasiadają do zielonego stolika i swoje rachunki bridge'owe jakoś regulują, bo to... długi honorowe.

A nie jest że honorowym długiem wobec kultury narodowej czytanie dzieł poetów i powieściopisarzy, obcowanie z tym światem ideału, który oni wysiłkiem swoich twórczych duchów wydźwignęli ponad bezbarwną szarzyznę powszedniego dnia ku słońcu prawdy i piękna?

Dla kogoż tworzą poeci, łamiąc się z sobą i przeżywając nieraz wewnętrzne tragedje o najwyższem napięciu?

— Dla narodu — odpowiadamy zwykle na to pytanie, dla nas wszystkich i za nas wszystkich. A oto życie dodaje do tego swój komentarz, stwierdzając, że „naród", że „my wszyscy" — to owych 350 prenumeratorów dzieł Kasprowicza, z których połowa to może jacyś ubodzy studenci, nauczyciele gimnazjalni albo nauczyciele szkół powszechnych, pełniący swój zaszczytny obowiązek w jakimś zabitym deskami kącie kraju, gdzie zatęsknili za wielką poezją i wydobyli ostatni grosz z sakiewki na to, aby ją posiąść i rozkoszować się nią w długie zimowe wieczory...

Oto ramy liczbowe, w jakich istnieje i porusza się u nas poezja. Poza tem panuje widocznie zupełna obojętność na sprawy ducha i na sprawy piękna.

A przecież lubimy nieraz roztaczać pawi ogon, mówiąc o naszej „wysokiej kulturze". Czy i to przypadkiem nie jest już tylko legendą?

(*Kurjer Warszawski.*) Z. D.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

MUZEUM. (Lwów, ul. Łyczakowska 5),

Nr. 3 (1930). *L. Jaxa-Bykowski* Dalsze badania nad poziomem intelektualnym absolwentów szkół powszechnych i gimnazjalistów. — *M. Wachowski* Z badań nad samokształceniem młodzieży (II). — *Z. Zygulski* Uwagi pedagoga na marginesie książki Remarque'a: Im Westen nichts Neues.

OŚWIATA I WYCHOWANIE. (Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Min. W. R. i O. P.)

Nr. 8 (październik 1930). Okólniki Ministra W. R. i O. P. w sprawie obchodu 25-lecia walki o szkołę polską. — *St. Dobrowolski* W 25-tą rocznicę wystąpienia młodzieży polskiej. — *I. Wieniewski* Szkolnictwo polskie na obczyźnie. — *G. Henzel* O podbudowie dla szkół zawodowych technicznych. — *R. Wex* Władze szkolne zagranicą.

POKŁOSIE SZKOLNE. (Płock, Inspektorat Szkolny.)

Nr. 1 (wrzesień 1930). *J. Bernstein* Platon i Arystoteles jako teoretycy wychowania. — *J. Kadziński* Rozwój zdolności artystycznych u dziecka. — *A. Z.* Lekcja z języka polskiego w oddz. IV. — *J. Bernstein* Gramatyka jako nauka formalnie kształcąca. — *M. R.* Nauka przyrody w szkole powszechnej. — *M. R.* Pierwsza lekcja czytania z elementarza polskiego.

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY. (Warszawa, ul. Bracka 18.)

Nr. 26 (4 października 1930). *R. Dyboski* Jednostka a społeczeństwo w historji i wychowaniu (II) — *M. Tazbir* II Ogólnopolski Zjazd Polonistów w Krakowie (II.)

Nr. 28 (18 października 1930). *Gr.* Wizytatorowie i wizytacje. — *A Różnowski* Kongres międzynarodowy kształcenia technicznego i zawodowego w Liège w dn. 1—5 VIII 1930 (II).

ROBOTY RĘCZNE I RYSUNKI. (Tomaszów Mazowiecki.)

Nr. 3 (maj-czerwiec 1930). Z notatek śp. *K. Bereśniewicza* Wartość Centralnych Pracowni Robót Ręcznych. — *St. Gabriel* Rola nauki robót ręcznych i rysunków w wychowaniu obywatelskiem, — *J. Mazurek* Nowe drogi w nauczaniu robót ręcznych. — *K. Łotocki* Pisak drewniany i jego zastosowanie. — *F. Pększyc* Roboty strugowe (c. d.) — *M. Bereśniewiczowa* Nauka kroju i szycia w szkole powszechnej (c. d.) — *J. Paczyński* Rysunki w klasie VI. (Lekcja Rysunek z modelu.) — *A. Tomczak* Lekcja robót ręcznych z tektury w oddziale IV szkoły powszechnej.

RUCH PEDAGOGICZNY. (Kraków, Rynek Główny 29.)

Nr. 7 (wrzesień 1930). *St. Skowron* Dziedziczność i wychowanie. — *L. Chmaj* Teorja pedagogiczna psychologji indywidualnej. (Dok.) — *A. Litwin* Egzamin praktyczny dla nauczycieli szkół powszechnych.

SPRAWY SZKOLNE. (Warszawa, pl. Trzech Krzyży 8.)

Nr. 2 (kwiecień-czerwiec 1930). *T. Szczerba* Ze studjów nad szkolnictwem w Niemczech. — *W. Laskowski* Obciążenie fizyczne dziatwy szkół powszechnych. — *R. Janiszewski* Współpraca inspektora szkolnego z kierownikami szkół.

WYCHOWANIE FIZYCZNE. (Poznań. ul. Chełmońskiego 8).

Nr. 7-9 (lipiec-wrzesień 1930). *H. Szczodrowski* Wychowanie płciowe młodzieży. — *K. Stojanowski* W sprawie selekcji kandydatów na wychowawców fizycznych. — *W. Sikorski* 25-lecie Zw. Tow. gimn. i Międzynarodowy Kongres W. F. w Sztokholmie. — *Z. Wyrobek* Wartość wychowawcza ćwiczeń cielesnych.

ŻYCIE SZKOLNE. (Włocławek, Łęgska 20.)

Nr. 6 (czerwiec 1930). *St. Gumula* Żeromski jako znawca i ideowy prawodawca rzeszy nauczycielskiej. — *R. Szajnerman* System dydaktyczno-pedagogiczny Grzegorza Piramowicza. — *K. Dzieduszko* O projekcie programu języka polskiego. — *Kw.* Przyzwyczajenia a samorząd. — *M. Cezak* Jak zorganizowałem Dzień spółdzielczości w mojej szkole. — *S. Racinowski* Bryły geometryczne w nauce rachunków. — *W. Nowicki* Nauka języka polskiego w szkole powsz. (c. d.) — *J. Piechurski* W sprawie lekcji przyrody w oddz. III. — *J. Grusza* Stosunek geometryczny i zastosowanie jego do rozwiązywania zadań praktycznych.

Nr. 7 (lipiec 1930). *L. Bandura* Formy socjalne i ich funkcja wychowawcza. — *H. Rem* Spostrzeżenia z wycieczki do Wiednia. — *M. Cezak* Z działalności spółdzielni uczniowskiej w mojej szkole. — *Kw.* Przyzwyczajenia a samorząd. — *J. Sekamsekulówna* W jaki sposób nauczyciel będzie wychowywał w duchu państwowym młodzież szkolną. — *St. Łazarz* Wpływ warunków geograficznych na życie człowieka. — *W. Nowicki* Nauka jezyka polskiego w szkole powszechnej (c. d.). — *Z. Gryń* Lekcja w klasie I.

Uwaga! W sprawie prenumeraty i egzemplarzy okazowych wyżej podanych czasopism zechcą Szan. Czytelnicy zwrócić się bezpośrednio do właściwych Redakcyj - Administracyj, powołując się na *Przyjaciela Szkoły*.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

(KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.)

KSIĘGARNIA ŚW. WOJCIECHA POZNAŃ.

Oskar Żawrocki: *Hazena.* Gra sportowa dla drużyn żeńskich i męskich. (Bibljoteka Harcerska 4.) Cena zł —,80.

Hazena jest grą sportową o elementach biegowych, wymagająca znacznego wyrobienia w przeróżnych chwytach i rzutach piłką. Wytwarza w wysokim stopniu wartości cielesne i psychiczne graczy i ma duże możliwości rozwojowe w Polsce. Książeczka dzięki szczegółowemu wyjaśnieniu tej gry przyczyni się do jej rozpowszechnienia wśród młodzieży wogóle, a zwłaszcza wśród harcerzy i harcerek.

Juljan Ejsmond. *Pod lipą czarnoleską.* Przekład najpiękniejszych wierszy łacińskich Jana Kochanowskiego z Czarnolasu. Str. 204. Cena zł 7.—

W czterechsetną rocznicę urodzin Jana z Czarnolasu wyszła ta piękna książka w drugiem wytwornem wydaniu. Piękna jest jako dzieło sztuki poetyckiej, przyswojone piórem znanego poety czytelnikom, nie mogącym rozkoszować się łaciną Kochanowskiego. Piękna i podniosła, bo składająca hołd dwu wielkim królom zwycięskim — Zygmuntowi Augustowi i Batoremu. Piękna i miła, bo odzwierciedlająca niejeden rys życiowy poety z Czarnolasu. Piękna i mocna nicią tradycji, wiążącej nas ze „złotą epoką" zygmuntowską. Odblask tej chwały Jagiellońskiej, padający na karty książki, niech i nas olśni, nas, pochylonych w szarym trudzie i borykaniu z dniem dzisiejszym. Czytając *Ody*, wspomnimy o wartościach wyższych ponad byt poziomy; w *Elegjach* połączymy się myślą z bohatery dawnymi; we *Fraszkach* podążymy ochotnie za wesołością gospodarza — poety. A tak coraz bliżej i bliżej będziemy wielkiego ducha i doby przesławnej.

Za tłumaczenie tych utworów łacińskich Jana z Czarnolasu Ejsmond otrzymał pierwszą w Polsce literacką nagrodę państwową. Świadczy to przedewszystkiem o wartości przekładu, a prócz tego o żywotności niezmiennej autora *Trenów.*

D. Gayówna: *Dobroczyńca ludzkości.* Str. 157. Cena zł 2,50.

Znana jest główna zasługa Pasteura, wynalazcy szczepionki, niszczącej straszną zabójczą siłę jadu wścieklizny. Natomiast w cieniu pozostawały szczeble jego życia i działalności naukowej, po których coraz wyżej wstępował, gdy niewidzialny Genjusz oświecał myśl jego, rozsłaniając przed nim mroki obcych pojęć błędnych, dowodzeń i metod. Teraz dzięki książeczce znanej popularyzatorki całokształt życia i działania Pasteura jasny będzie dla szerszych kół czytelników. A odkładając z uczuciem podziwu dla wielkiego umysłu ten życiorys świetlany, możemy tylko zapytać, czy u nas dosyć zrobiono dla Nauki, bogacącej naród i chroniącej ludność od nieszczęść, tak jak we Francji o to walczył z trudem lecz skutecznie Ludwik Pasteur.

J. Domaniewski: *Ptaki naszych lasów* Cz. II. (Bibljoteczka Przyrodnicza. Stop 1.) z ilustracjami. 1930. Cena zł 2,60.

Autor jest wybitnym popularyzatorem na polu przyrodniczem. To też jego książeczki o ptakach powinny znaleźć szerokie grono czytelników wśród młodzieży szkolnej zarówno w szkołach powszechnych jak średnich.

W drugiej części *Ptaków naszych lasów* opowiada barwnie o dzięciołach, gołębiach leśnych, cietrzewiach, jarząbkach i gromadce drapieżników groźnych.

Dr. M. Z. Arend: *Kurs elementarny języka angielskiego.* Rok 1930. Cena zł 3 —

W tym podręczniku początków języka angielskiego, autor wielki nacisk położył na dobre wymawianie brzmień angielskich. W tym celu opisał je dokładnie i opatrzył specjalnemi znakami fonetycznemi. Zdania i czytanki również podane zostały w transkrypcji fonetycznej. Rzecz, przeznaczona dla samouków, może im oddać doskonałe usługi; dobrze byłoby połączyć te lekcje ze słuchaniem przez radjo wykładów tegoż autora.

M. ARCT, WARSZAWA.

M. Mścisz: *Geografja*. Podręcznik dla kl. I szkół średnich i dla klasy V szkół powszechnych. Str. 104 (17×25). z 86 rys. r. 1930. Cena zł 3,—.

Podręcznik geografji, przeznaczony dla I klasy gimnazjum i V oddziału szkoły powszechnej, idzie po linji dążeń Ministerstwa W. R. i O. P. lecz odbiega dość wyraźnie od zwykłego szablonu. Nawiązując do krajobrazu najbliższego środowiska szkolnego, przechodzi z geografji okolicy do mapy Polski, a stąd do mapy ziemi. Rozszerza horyzonty geograficzne ucznia w sposób lekki i celowy, a uczy go korzystać ze środków poglądowych, zwłaszcza zaś z mapy Polski i mapy ziemi. Bardzo wiele ćwiczeń, wprowadzonych celowo niemal w każdym rozdziale, ułatwia młodzieży gruntowne przyswojenie sobie treści podręcznika. Podręcznik jest bogato ilustrowany i posiada wiele fotografij krajobrazów obcych.

Dr. Piekarski Stanisław: *Prawdy i Herezje*. Encyklopedja wierzeń wszystkich ludów i czasów. Religja, Wyznania, Dogmaty, Kościoły, Sekty. Zeszyt zł 3,50. Kwartalnie zł 10,—. Całość (9 zeszytów) zł 30,—.

Autor, zasłużony znawca przedmiotu, jako teoretyk i praktyk (był dyrektorem departamentu wyznań religijnych), stworzył rzeczywiście wielkie i pożyteczne dzieło. Olbrzymią i rozległą dziedzinę religjoznawczą ujął w formę słownika, podając bodajże maximum podstawowych wiadomości z zakresu tematu. Książka ma podwójną zaletę: pierwszą jest układ słownikowy, który w krótkim czasie pozwoli czytelnikowi na zapoznanie się z interesującem go zagadnieniem; drugą jest ciekawe i przystępne ujęcie przedmiotu tak, że całość *Prawd i Herezyj* daje się czytać z niemniejszem podnieceniem, jak zajmująca powieść. Autor traktuje zagadnienia z największym objektywizmem, podając tylko fakty i oświetlenie zjawisk jak najbardziej bezstronnie, nie próbując wkroczyć na zawiłą drogę sądów i ocen, co należy zaliczyć jako oczywisty plus książki.

Buyno-Arctowa M.: *Wyspa Mędrców*. Cz. II. (zt. X—XXI). Z 35 rys. A. Gawińskiego. Cena zł 4,50.

Ukazała się w wydaniu książkowem część II *Wyspy Mędrców*, wielkiej powieści, wychodzącej zeszytami w „Tygodniku przygód i powieści". Intryga, zadzierżgnięta w części I, wikła się coraz bardziej, podniecając i zaciekawiając czytelnika ciągle nowemi tajemnicami i zagadkami. Autorka nieraz pozornie uchyla ich rąbek, by, gdy czytelnik będzie się czuł bliski rozstrzygnięcia, zdumieć go i oszołomić nowemi powikłaniami, nowym splotem niezwykłych wydarzeń. A wraz z napięciem intrygi, wzrasta natężenie i tempo akcji. Nieznani złoczyńcy (częściowo poznajemy ich fizjognomje) porywają Eggę Borkins, więżą uczonych polskich, powodują wybuch w willi pana de Roche, a wszystko w celu opanowania wynalazków pana Popiela i profesora Krypskiego. Jednocześnie nad całą powieścią zaczyna coraz bardziej ciążyć groźna i tajemnicza postać „Mistrza", przywódcy sił, walczących z Borkinsem i polskimi uczonymi. Z drugiej strony pojawia się nieznany wybawca-mściciel, którym jest .. o tem czytelnik dowie się w następnych częściach.

Wyspę Mędrców czyta się z niesłabnącem zainteresowaniem, znajdując w niej zdrową, pożyteczną, a jednocześnie ciekawą lekturę.

W. Przyborowski: *Reduta Woli*. Powieść z czasów powstania listopadowego. Wyd. IV. 1930. W opr. zł 5,—.

Sam tytuł książki wskazuje na temat, którym jest bohaterska obrona szańca wolskiego, zakończona śmiercią dowódcy, jenerała Sowińskiego. Zaciekawienie młodych czytelników napewno zwiększy fakt, że w walkach bierze czynny udział ich rówieśnik.

Przedwcześnie zmarły Przyborowski usnuł swoje powieści na przeszłości narodu, na tle jego zmagań o wolność. Za czasów rosyjskich był prześladowany przez władze, a nawet zagrożony więzieniem. Dzisiaj, gdy książki jego wychodzą bez skrępowania, młodzież ma możność zapoznania się z prawdziwie wartościowemi opowiadaniami z czasów krwawych walk z ciemięzcą.

KSIĄŻNICA — ATLAS, LWÓW.

St. Pawłowski: *Wypisy geograficzne*. Str. 141. Cena zł. 4,—.

Wypisy geograficzne, są jedynem tego rodzaju wydawnictwem. Dotychczas bowiem dostosowywano wypisy geograficzne do każdej geograficznej książki, pozostawiając przytem nauczycielowi i uczniowi swobodę korzystania z wypisów według swego uznania. Poza tem wypisy grzeszyły często tem, że zawierały opowiadania przestarzałe i nie stojące na poziomie naukowym. Nie odznaczały się też aktualnością i nie uwzględniały całego szeregu zjawisk geograficznych Były to poprostu niemetodycznie zebrane opowiadania geograficzne, niedostosowane do żadnego podręcznika, a tem samem niewchodzące w bezpośredni zakres nauczania.

Wypisy geograficzne obecne starały się uniknąć powyższych błędów. Przedewszystkiem są jak najściślej dostosowane do podręcznika. Podzielone zostały na takież same co podręcznik, rozdziały i podrozdziały. Ponieważ rozdziały te i podrozdziały noszą te same tytuły, co i w książce, a nadto w podręczniku znajdują się zawsze odpowiednie odnośniki, w którem miejscu należy wypisów używać, przeto zgoda wypisów i podręcznika jest zupełna. Nauczyciel może zarządzić lekturę geograficzną w szkole czy w domu przy nauczaniu każdego podrozdziału. Przy opisie krain geograficznych Polski ma nawet do dyspozycji i do wyboru dwa do trzech ustępów. W rozdziale II jest ich mniej. Są tam bowiem podrozdziały krótsze.

Opowiadania są wybrane z dzieł i prac różnych autorów zawsze w odniesieniu do treści podrozdziału. Dobór tych opowiadań nie był łatwy. Nie posiadamy bowiem w naszej literaturze geograficznej rzeczy pisanych popularnie i łatwo. Starano się iść po linji zainteresowań ucznia, dając mu możność pogłębienia wiadomości, nabytych z podręcznika. Ten cel przyświeca wypisom na każdym kroku. Uczeń czy w szkole średniej czy w powszechnej, może korzystać z wypisów sam bez pomocy nauczyciela, o ile tylko czyni to równolegle z nauką szkolną. Ułatwia mu samodzielne korzystanie z wypisów słowniczek wyjaśniający, który z pewnością powitany zostanie przychylnie przez nauczyciela i ucznia szkoły powszechnej.

W ten sposób zawarto w owych blisko 70 opowiadaniach znaczną część nauki szkolnej Podręcznik został nieco odciążony, a uwaga ucznia została skierowana na właściwe tory. Wypisy geograficzne tak pomyślane staną się niewątpliwie ważną pomocą przy nauce szkolnej. Będą bowiem mogły być używane zarówno w czasie godzin szkolnych, co najnowsze programy ministerjalne przewidują, jak i jako pożyteczna lektura domowa, czy też podstawa do referatów na kółkach geograficznych.

Co jednak najważniejsze, iż po raz pierwszy starano się tu ująć sprawę wypisów metodycznie, wiążąc je jak najściślej z nauka szkolną.

Seweryn Udziela: *Polskie hafty ludowe*. Cz. I. Krakowskie hafty białe. Cena zł 20,—.

Świeżo opuścił prasę drukarską nakładem „Książnicy-Atlas“ podręcznik do haftu białego, któryby właściwie należało nazwać „szkołą polską haftu białego“. Mamy tutaj najpierw metodycznie opracowane wszystkie ściegi używane przy tym hafcie, jest to bogaty wzornik bardzo pięknych i oryginalnych haftów, opracowanych na krakowskich haftach ludowych. Autor, który zgromadził w Muzeum Etnograficznem w Krakowie sto kilkadziesiąt haftów ludowych z krakowskiego, miał możność zrobić z tego zbioru piękny wybór, a utalentowana rysowniczka p. Polaszkówna była idealną wykonawczynią tej pracy. Ten podręcznik do haftu białego tak co do teoretycznego jak praktycznego zastosowania, będzie nader pożądany i potrzebny nietylko nauczycielkom i uczenicom w wyższych klasach szkół powszechnych i w seminarjach nauczycielskich żeńskich, ale także w szkołach fachowych hafciarskich. Wszystkie rysunki ściegów i wzorów są nadzwyczaj starannie a nawet artystycznie wykonane, a wzory oparte na motywach ludu naszego, przynoszą do sztuki hafciarskiej nowe, oryginalne

a bardzo piękne motywy. Autor zapowiada w przedmowie dalszy ciąg wzornika i do haftu kolorowego, oparty znowu na motywach ludowych z innych okolic Polski, — a przeglądając obecnie wydawnictwo, życzyć należy, aby ta obietnica urzeczywistniła się jak najrychlej. Polskie hafciarki przyjmą je z wielkiem zainteresowaniem i zadowoleniem.

WYDAWNICTWO KASY IM. MIANOWSKIEGO, WARSZAWA.

Botanika III Poradnik dla samouków. Tom VIII. (Wydanie nowe) 8⁰. Str. XII+440. 1929. Cena zł 12,—.

Tom niniejszy zawiera część III Botaniki i jest suplementem do dwóch wydanych poprzednio tomów botanicznych. Suplement ten — poza artykułami charakteru informacyjnego (wiadomości o instytucjach i towarzystwach botanicznych, o studjach uniwersyteckich, spis czasopism botanicznych i biologicznych polskich i obcych) zawiera obszerne uzupełnienia bibljograficzne do dwóch poprzednio wydanych (w latach 1926 i 1927) tomów botanicznych, dzięki czemu całe dzieło jest dziś najzupełniej aktualne. Poza tem książka podaje skorowidze do całego dzieła: rzeczowy i nazwiskowy, zawierający, obok nazwisk autorów, cytowaną w trzech tomach botanicznych bibljografję ich prac.

Dla kogo jest przeznaczony Poradnik? Kto przedewszystkiem powinien wziąć go do ręki? Na te pytania, ta jedna jest odpowiedź: każdy, kto studjować chce samodzielnie, kto nie traktuje wybranego przez siebie przedmiotu studjów jako ciężkiej pańszczyzny wykutych „skryptów" i „notatek" z przesłuchanych wykładów, kogo przedmiot nie straszy zmorą egzaminu, lecz nęci mnóstwem zagadnień, których się dotknąć pragnie zbliska. To odpowiedź dla studenta. Ale niech weźmie go do ręki także nauczyciel szkół średnich czy powszechnych, którego zadaniem jest wszakże zetknąć ucznia z żywem zagadnieniem i wskazać mu, jak wybrać jedyną dla siebie najlepszą drogę kształcenia się. Znajdzie on tam wskazówki do zaznajomienia ucznia z botaniką na różnych poziomach i narzędzie, które ułatwi mu pogłębianie i odświeżanie własnej wiedzy. Poradnik będzie także pożyteczny miłośnikowi botaniki, który nie ma oparcia w żadnej szkole ani pracowni zakładu uniwersyteckiego, — gdyż wskaże mu sposób, jak radzić sobie bez ich pomocy. Niech go czytają ogrodnicy, leśnicy, rolnicy i inni technicy w dziedzinach, mających związek z życiem roślin, gdyż odpowie im na pytanie, jak wiedzę pogłębić i na ściśle naukowych oprzeć podstawach.

Jest to książka dla prawdziwych „samouków" tj. ludzi o samodzielnem myśleniu, którzy na najwyższym nawet poziomie samoukami być nie przestaną.

HERDER & Co VERLAG, FREIBURG IM BREISGAU.

O. Ernest Drouven S. J. *Nur eine Knabenseele.* (Schuld lastet auf der Knabenseele.) 1928. 8⁰. Str. 114. 2 wydanie (6—14 tysiąc). — Cena 3 mk. niem.

Książka przedstawia walki, toczące się w duszy chłopięcej pomiędzy dążeniem do wyznań z jednej a fałszywą wstydliwością z drugiej strony. O walkach tych rzadko jednak coś wiedzą rodzice i nauczyciele. To też oni winni zapoznać się z powyższą książką, chociaż jest ona przeznaczona w pierwszym rzędzie dla młodzieży męskiej, 12 i 13-letniej.

Rozmaici krytycy zarzucili książce, że w XX. w. „nie wymienia zjawisk pod właściwą nazwą". Kto jednak uczciwie szuka rady i pomocy, dla tego książka ta dosyć jest jasna. Kto atoli czegoś innego z niej pragnie się dowiedzieć — niechaj jej nie czyta wcale. Nie stara się ona współzawodniczyć z książkami, które z bezwzględną jaskrawością uświadamiają młodzież. Takiego bowiem uświadamiania nie pragnie żaden ojciec — nawet najbardziej liberalny — dla swego syna.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.